



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA TEORIA  
POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

**MARLISE MARLENE ANDRIGHETTI BIALESKI**

CASCAVEL - PR  
2020



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM  
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

**A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA TEORIA  
POLÍTICO-PEDAGÓGICA**

**MARLISE MARLENE ANDRIGHETTI BIALESKI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE — Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Prof. Dr. Paulino José Orso.

CASCADEL  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

MARLENE ANDRIGHETTI BIALESKI, MARLISE  
A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA TEORIA POLÍTICO-  
PEDAGÓGICA / MARLISE MARLENE ANDRIGHETTI BIALESKI;  
orientador(a), Paulino José Orso, 2020.  
112 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Pedagogia Histórico-Crítica. 4. Teoria pedagógica. I. José Orso, Paulino . II. Título.



## MARLISE MARLENE ANDRIGHETTI BIALESKI

### A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA TEORIA POLÍTICO PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa História da Educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Paulino José Orso

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Lucia Terezinha Zanato Tureck

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

João Carlos da Silva

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Maria Isabel Moura Nascimento

Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Cascavel, 18 de agosto de 2020

Dedico este trabalho aos trabalhadores da educação da rede municipal de Itaipulândia que, em diferentes períodos, espaços e funções, trabalharam e lutam incansavelmente no interior da escola pública, com o objetivo de colocar em prática a Pedagogia Histórico-Crítica e objetivam, almejam uma sociedade diferente.

## AGRADECIMENTOS

O primeiro agradecimento eu dedico a minha família que, ciente da importância da ciência para o pleno desenvolvimento das pessoas, me incentivou e apoiou, valorizando, mais uma vez, a busca do conhecimento. A parceria de todos nesta jornada foi fundamental para a conclusão desta pesquisa. Andrey, Anderson, Edson, Edir, Lauri (*in memoriam*), Eliza, Lino, Carlos Miguel, Heloísa, Denise, Valdemir, Sarah e Sofia, muito obrigada.

Agradeço especialmente a minha mãe, Edir Vera, uma grande guerreira que me ensinou, ao longo da vida, a lidar com os problemas e a realidade. Sempre foi minha referência. Ao meu querido pai, Lauri Andrighetti, uma pessoa muito serena que, infelizmente nos deixou neste período. Aguardava ansioso para poder divulgar que tinha uma filha mestra em Educação. A ambos sou muito grata por terem me ensinado a importância do ato de estudar, ter a preocupação com o ser humano e buscar desenvolver ações para construir uma sociedade diferente.

Agradecimento a meus filhos, Andrey e Anderson, que foram parceiros de estudo neste período, embora estivéssemos em níveis diferentes, eles na Graduação e eu na Pós-Graduação.

Agradeço a minha irmã Denise, a maior incentivadora das minhas potencialidades, que junto com meu cunhado, Valdemir, e minhas sobrinhas e afilhadas, Sarah e Sofia foram parceiros nesta trajetória de estudos.

Agradeço ao meu orientador Dr. Paulino Orso, pelas orientações realizadas com responsabilidade, carinho e respeito e por guiar o caminho da minha escrita. Agradeço pela paciência e compreensão que teve durante todo este período, o apoio dado no período da perda do meu pai e por dar contribuição fundamental para eu me tornar uma pesquisadora. Agradeço também pela sua amizade.

Agradeço aos professores e demais profissionais do Programa de Pós-graduação — Mestrado em Educação, pelo auxílio e contribuição durante os dois anos de estudos e pesquisa. Da mesma forma, aos colegas de mestrado, principalmente àqueles com os quais estabeleci um vínculo de amizade e companheirismo.

Aos colegas de trabalho da Equipe de Ensino de Itaipulândia, pela ajuda prestada, às demais colegas da Secretaria de Educação pela compreensão nos momentos de ausência em virtude dos estudos, sobretudo, pela amizade.

À Secretaria Municipal de Educação de Itaipulândia pela liberação do trabalho, necessária à realização dessa pesquisa e a todos os colegas professores da rede municipal, pois foram as problemáticas educacionais que apresentavam nesta rede de ensino que impulsionaram a busca pelo conhecimento e a realização desta pesquisa.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta dissertação.

BIALESKI, Marlise Marlene Andrighetti. **A Pedagogia Histórico-Crítica e sua Teoria Político-Pedagógica**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de pesquisa: História da Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná — Unioeste, Cascavel, Paraná, 2020.

## RESUMO

Inúmeras e diferentes teorias e correntes pedagógicas circularam e circulam no meio educacional brasileiro desde o início da colonização do nosso país até o momento atual. A maioria delas hegemônicas, pois conseguiram se tornar dominantes, foram oficializadas, divulgadas e defendidas pelo Estado, enquanto que a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada no início da década de 1980, configura-se como uma teoria contra-hegemônica, pois, busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para a transformação social. A Pedagogia Histórico-Crítica, no momento atual, está completando quarenta e um anos de história. Se olharmos para esta história, podemos afirmar que há realmente uma produção significativa nessa linha teórica, no entanto, não podemos afirmar que nesta trajetória temos uma teoria pronta e acabada. Esta pesquisa investiga, nas produções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, ao longo de seus quarenta e um anos, desde a elaboração de seus fundamentos teóricos, a teoria pedagógica inerente a esta. Através da análise dos elementos constitutivos da teoria histórico-crítica se confirma ser uma pedagogia dialética, fundamentada no método materialista histórico-dialético. Esta pesquisa se propõe contribuir com a produção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica de forma a auxiliar o trabalho pedagógico docente que se utiliza desse referencial teórico em sua prática, ao estabelecer os seus fundamentos didáticos, indicando ser o movimento teoria-prática-teoria, de forma articulada a referência para sua efetivação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. História da Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Teoria pedagógica.

BIALESKI, Marlise Marlene Andrighetti. **The Historical-Critical Pedagogy and its Political-Pedagogical Theory**. 2020. Dissertation (Master's degree in Education). Postgraduate Program in Education. Concentration area: Society, State and Education, Research line: History of Education, Western Paraná State University — Unioeste, Cascavel, Paraná, 2020.

#### ABSTRACT

Uncounted and different theories and pedagogical trends circulated and circulate in the Brazilian educational environment from the beginning of the colonization of our country to the present moment. Most of them are hegemonic, because they succeeded to become dominant, have been made official, disseminated and defended by the State, while Historical-Critical Pedagogy, developed in the early 1980s, is configured as a counter-hegemonic theory, because intentionally and systematically seeks to place education at the service of those who struggle for social transformation. The Historical-Critical Pedagogy, at the moment, is completing forty-one years of history. If we look at this history, we can affirm that there's really a significant production in this theoretical line, however, we can't affirm that in this trajectory we have a ready and finished theory. This research investigates, in the theoretical productions of Historical-Critical Pedagogy, over his forty-one years, since the elaboration of its theoretical foundations, the pedagogical theory inherent in this. Through the analysis of the constituent elements of historical-critical theory it's confirmed to be a dialectical pedagogy, based on the historical-dialectical materialist method. It's also proposed to contribute to the collective production of Historical-Critical Pedagogy in order to assist the teaching pedagogical work that uses this theoretical framework in their practice, when establishing their didactic foundations, indicating to be the theory-practice-theory movement, in an articulated way, the reference for its effectiveness.

**KEYWORDS:** Education, History of Education, Historical-Critical Pedagogy, Pedagogical Theory.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
------------------	----

### CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS.....	27
1.1 Teoria e sua relação com a prática .....	27
1.2 Elementos constitutivos de uma teoria pedagógica .....	32
1.3 Teorias pedagógicas presentes na história da educação .....	39

### CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DE CLASSES .....	49
---------------------------------------	----

### CAPÍTULO III

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA TEORIA POLÍTICO- PEDAGÓGICA .....	75
3.1 Educação pública: um compromisso ético e político .....	76
3.2 Pedagogia Histórico-Crítica como teoria emancipadora .....	80
3.3 Trabalho pedagógico coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica.....	92

CONCLUSÃO.....	104
----------------	-----

REFERÊNCIAS.....	1100
------------------	------

## INTRODUÇÃO

Considerando suas primeiras formulações teóricas, a pedagogia histórico-crítica completa quarenta e um anos, neste ano de 2020. Como afirmado por Duarte (2012) e pelo próprio Saviani (2011b), esta teoria apresenta caráter de construção coletiva, pois, mesmo este educador sendo uma referência fundamental, conta com inúmeras colaborações de diferentes teóricos e pesquisadores, tanto na produção teórica quanto no enfrentamento dos desafios para sua efetivação.

É no âmbito dos desafios para efetivação da teoria que esta pesquisa busca contribuir. No contexto de sua produção, no final da década de 1970, a problemática que se evidenciava era uma teoria que direcionasse o trabalho educativo de modo que a ação do professor expressasse um caráter crítico. No atual contexto, de posse de uma teoria educacional crítica, sua efetivação, isto é, o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva crítica, se evidencia como um dos desafios. A atividade educativa coerente com a teoria da pedagogia histórico-crítica confirma se tratar de um trabalho intencional, planejado e metódico a ser desenvolvido pelos trabalhadores da educação.

O trabalho, enquanto ação intencional, instaurou-se a partir do momento em que o ser da espécie humana antecipa mentalmente a finalidade de sua ação. Dessa forma, a teoria, sendo o esforço de compreender e explicar a prática ao nível do pensamento, isto é, conceitualmente, deve ser tratada com a máxima seriedade e, portanto, não deve ser descolada da prática (SAVIANI, 2010, p.219).

No campo educacional, há um arcabouço teórico produzido com o objetivo de orientar, de dar a direção para a educação, fenômeno exclusivo dos seres humanos, estabelecendo as finalidades de sua ação, as formas e meios para atingir tais finalidades, concepções, dentre outros elementos.

Inúmeras e diferentes teorias e correntes pedagógicas circularam, e ainda circulam no meio educacional brasileiro, desde o início da colonização do nosso país até o momento atual. Cada qual buscou orientar as práticas dos educadores no sentido explicitar a que se destina a educação, ou seja, sua função e finalidade na formação humana, como deve ocorrer o

desenvolvimento do ensino, objetivos a atingir, métodos e procedimentos mais adequados para atingir suas finalidades.

Estudos desse teor podem ser verificados na obra de Dermeval Saviani (2011), “História das ideias pedagógicas no Brasil”, que apresenta uma exposição das ideias pedagógicas em sua trajetória pela história da educação brasileira, sendo que, pela investigação apresentada, é possível compreender o desenvolvimento do pensamento pedagógico brasileiro “a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais” (SAVIANI, 2011, p.02).

Outra obra do mesmo autor e que também serve de fonte para esta pesquisa, é “Pedagogia no Brasil: história e teoria”, com primeira edição publicada em 2008, que, ao fazer o percurso histórico, discute o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil (SAVIANI, 2012). O referido trabalho é resultado do projeto de pesquisa intitulado “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectivas históricas e teóricas”, desenvolvido de 2002 a 2007, contando com bolsa de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

Algumas das teorias pedagógicas produzidas ao longo da história da educação, pelo fato de terem sido divulgadas e oficializadas pelo Estado, efetivaram-se e obtiveram maior ênfase nas instituições escolares, públicas e privadas, tornando-se hegemônicas no ideário educacional brasileiro, assim como se tornaram a forma dominante e hegemônica de conceber a educação.

A exemplo desse fato, podemos citar as teorias pedagógicas pertencentes às concepções tradicionais, sejam elas situadas na vertente religiosa ou leiga, que foram dominantes até o final do século XIX, atingindo estágio mais avançado no final desse século. Durante esse período, a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos. Tratavam-se de teorias centradas no ensino, em que a teoria predominava sobre a prática (SAVIANI, 2012).

Outro exemplo são as teorias da corrente renovadora que ganham força no início do século XX e, com o movimento da Escola Nova, no início da segunda metade desse século, tornam-se hegemônicas. Nesse período, “a ênfase até então, nos métodos de ensino, desloca-se para os métodos de aprendizagem, estabelecendo o primado dos fundamentos psicológicos da educação” (SAVIANI, 2012). Tratavam-se aqui, de “teorias da aprendizagem”

sendo que a teoria estava subordinada à prática, ou seja, dissolve-se a teoria na prática.

Através da historicização pode-se perceber como ocorreu, ao longo da história, a passagem de uma concepção pedagógica igualitária para uma pedagogia das diferenças, com o objetivo de justificar e manter vantagens para “os diferentes”, nesse caso, privilegiados. Para romper com essa realidade, era necessário situar-se para além das pedagogias da essência (teorias presentes nas concepções tradicionais) e da existência (teorias presentes na concepção renovadora).

Em maio de 1968, eclodiu na França um movimento de jovens que pretendiam realizar a revolução social pela revolução cultural, ou seja, pretendiam mudar as bases estruturais da atual sociedade não somente pela via da educação escolar, mas também, em todo o âmbito da cultura.

O movimento de revolução cultural dos jovens se espalhou por diversos países e, no Brasil, manifestou-se pela tomada das escolas pelos estudantes, com a mobilização dos universitários, a chamada crise estudantil. Assim como na França, aqui também a crise foi contornada pelos governantes, tendo como consequência um autoritarismo tecnocrático, no entanto, em nosso país, com uma especificidade a mais, o militarismo.

É nesse contexto, pós fracasso do movimento estudantil de maio de 1968, que as teorias crítico-reprodutivistas são produzidas e buscam “pôr em evidência a impossibilidade de se fazer a revolução social pela revolução cultural” (SAVIANI, 2005, p.66). São exemplos dessas teorias, a formulação de Althusser, em 1969, Teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado, em 1970, a Teoria da Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron e a Teoria da Escola Dualista, formulada por Baudelot e Establet, em 1971.

Segundo Saviani:

Essa visão crítico-reprodutivista desempenhou um papel importante em nosso país, porque, de alguma forma, impulsionou a crítica ao regime autoritário e à pedagogia autoritária desse regime, a pedagogia tecnicista. De certa forma, essas teorias alimentaram reflexões e análises daqueles que em nosso país se colocavam em oposição à pedagogia oficial e à política educacional dominante (SAVIANI, 2005, p. 66 e 67).

No entanto, o contexto histórico também exigia avanços no sentido de responder a uma questão central: como um professor deve atuar desenvolvendo uma prática de carácter crítico, sendo que as teorias não críticas e crítico-reprodutivistas anteriores apenas explicavam os mecanismos do existente e não apresentavam uma proposta de intervenção prática. Dessa forma, segundo Saviani (2005), o contexto exigia uma proposta que buscasse a “superação da visão crítico-reprodutivista” (p.67).

No final da década de 1970 e início de 1980, o professor e teórico Dermeval Saviani inicia a elaboração da Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, preconizando um método de ensino que supere os métodos tradicionais e novos. Antes disso, como mencionado anteriormente, o autor desenvolve um estudo minucioso das concepções pedagógicas presentes e, compreendendo-as como reprodutoras deste modelo de sociedade vigente, sociedade classista, propõe uma teoria buscando atender ao método dialético, proposto por Marx, no que se refere ao movimento que vai da síntese à síntese, através da análise, da mediação:

Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2012, p.160).

A teoria proposta defende a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos científicos, artísticos e filosóficos para a classe

trabalhadora, no sentido de superar a divisão do saber. Apreende que esta é uma alternativa para que os dominados também tenham acesso ao conhecimento que atualmente tem sido de acesso da classe dominante. Assim, entende que a educação escolar tem por finalidade a socialização do saber elaborado, possibilitando a transformação social não de “modo direto e imediato, mas, de modo indireto e mediato”, isto é, transforma “agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 2008).

Dito em outras palavras, entende “que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade”, sendo, em parte, elemento determinado, embora, algumas vezes, possa ser determinante. Nesse sentido, valoriza a escola e preocupa-se com o desenvolvimento de “métodos de ensino eficazes” (SAVIANI, 2008).

Os primeiros escritos oficiais dessa teoria, pelo próprio Saviani, tem data de 1979, sendo o primeiro “Escola e Democracia: A teoria da curvatura da vara”, texto transcrito após uma exposição oral na I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, em 31 de agosto, e transformado, posteriormente, em artigo, sendo publicado em 1981, na Revista ANDE; e o segundo texto, “As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina”, publicado em Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, em 1982. Os referidos textos foram publicados em 1983, como primeiro e segundo capítulos do livro “Escola e Democracia” (GAMA; MARSIGLIA, 2018).

Ainda, em 1982, Saviani produz um terceiro texto que recebeu o título de “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”, que teve sua primeira divulgação na Revista ANDE e, posteriormente, compôs, também, o livro Escola e Democracia, tendo sua primeira edição em setembro de 1983 (MARSIGLIA, 2016).

Para a publicação da mencionada obra, Saviani elabora mais um texto em que anuncia “uma teoria crítica (contra-hegemônica) da educação, articulada do ponto de vista da classe trabalhadora” (MARSIGLIA, 2016, p.02).

No entanto, as preocupações sistemáticas com a educação, por Saviani, datam de 1967, período de início de sua carreira como docente, sendo professor da área de Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da PUC — SP, professor de Filosofia e História da Arte, no Colégio Estadual de São João

Clímaco e de História e Filosofia da Educação, no Curso Normal do Colégio Sion (SAVIANI, 2011, p.197).

Foi neste período, da experiência como professor de História e Filosofia da Educação no Curso Normal do Colégio Sion, que Saviani esboçou sua primeira contestação pedagógica a Dewey, precursor da Escola Nova, quando aplicava a “atitude pedagógica baseada no princípio de liberdade, de que decorre a responsabilidade” (SAVIANI, 2011, p.201). Através da constatação de que os alunos residentes nas periferias, em condições sociais mais precárias, tendo mais deveres do que direitos, mais restrições do que imposições e o não cumprimento das obrigações acarretava consequências concretas, valorizavam mais sua proposta pedagógica do que os alunos em condições sociais mais privilegiadas, tendo mais imposições do que restrições, mais direitos do que deveres, sem consequências graves quando do descumprimento das obrigações. Concluiu, dessa forma, que

O papel da escola não é apenas e nem predominantemente o de organizar as experiências propiciadas pela vida dos próprios alunos. O papel da escola é, antes, patentear aquilo que a experiência de vida dos alunos esconde (SAVIANI, 2011, p. 201).

Outra experiência relatada com essa mesma turma, nesse mesmo colégio, foi o pedido das alunas para discutir o festival de música na sua aula da disciplina de História e Filosofia da Educação, que tinha por objetivo discutir o homem como um ser determinado, condicionado pela situação em que se encontra. Sem deixar de levar em consideração os interesses das alunas, também não perdendo de vista o seu objetivo para aquela aula, lançando mão de conhecimentos da dimensão técnica e artística no campo da educação, Saviani ajustou os procedimentos da aula sem abrir mão do objetivo proposto na disciplina.

Na análise desta experiência, Saviani conclui que teve, naquele momento, “uma atitude que convergia na direção dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, embora ainda não tivesse elaborado seus elementos teóricos”. Concluiu, ainda, que “essa vivência concreta da relação dialética entre arte e técnica na realização prática do ato educativo foi outro

elemento que veio a se incorporar na elaboração teórica da Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2011, p.205).

Relata que entendeu, já no início da carreira, que o professor deve ser também “um pesquisador, um criador, alguém que se posiciona ativamente em relação a sua área, tendo condições de contribuir para o seu desenvolvimento” (SAVIANI, 2011, p.206).

Da mesma forma, exemplifica o autor, a elaboração do texto “A filosofia na formação do educador”, diferenciando o trabalho com os conceitos de filosofia, filosofia de vida e ideologia — publicado como capítulo do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, em 1980 — foi “um recurso didático para compor a primeira unidade da disciplina de filosofia da educação do curso de pedagogia”, em que ministrou aula para o terceiro ano. Saviani estava “constantemente atento às situações vivenciadas” em sala de aula, “procurando elaborar teoricamente as questões que aí se apresentavam” (SAVIANI, 2011, p.206).

Outra experiência que contribuiu para a elaboração deste texto, diferenciando os três conceitos, foi sua participação no movimento de ocupação das universidades pelos alunos, em 1968. Como o próprio Saviani relata, “ao longo desse período, pude constatar como afloram contradições na prática dos alunos, acarretando incoerências entre seus propósitos e suas ações” (SAVIANI, 2011, p.206).

Explica, exemplificando com esta vivência, que, a todo momento, estamos fazendo escolhas, orientados pela “filosofia de vida” (senso comum, para Gramsci), ou seja, guiados por uma “orientação decorrente do modo de vida inerente às condições sociais de classe”, ou orientados pela ideologia, isto é, “uma orientação explícita, intencionalmente assumida” (SAVIANI, 2013, p. 25 e 26).

Sua conclusão foi de que houve, por parte desses estudantes, no episódio da comemoração, com chope, utilizando-se de recursos arrecadados para a manutenção do movimento, uma superposição da “filosofia de vida” sobre a ideologia. Foi a “vivência dessa situação que deu lastro prático e conteúdo concreto” a Saviani para a elaboração conceitual acima citada (SAVIANI, 2011, p.211).

Ainda afirmou Saviani:

Essa constante preocupação em compreender e formular teoricamente os dados fornecidos pela experiência aliada ao entendimento de que o professor universitário deve ser também um pesquisador fez que eu passasse a produzir eu próprio aquilo que chamei de 'textos de apoio para seminário' a partir dos quais se desenvolviam as aulas, estimulando-se o trabalho intelectual e a reflexão crítica dos alunos (SAVIANI, 2011, p.211 – grifo do autor).

E desta forma procedeu Saviani. Para a disciplina de fundamentos filosóficos, para o estudo das correntes filosóficas contemporâneas, elaborou sete textos. Para a disciplina de Filosofia da Educação, elaborou um texto base chamado *Análise da estrutura do homem*, objetivando “aplicar a reflexão filosófica à problemática educativa do homem brasileiro”. No final do curso, “para abordar o problema dos objetivos e meios da educação brasileira”, elaborou o texto *Esboço de formulação de uma ideologia educacional para o Brasil*. Todos os textos foram “organizados de forma que provocavam os alunos no sentido de refletirem sobre os problemas da educação brasileira”, ou seja, Saviani procurou “colocar em prática o sentido da filosofia da educação como uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresentava” (SAVIANI, 2011, p.212).

No entanto, no final das aulas da disciplina, ocorreu-lhe uma preocupação em relação aos alunos. Temia que se instaurasse uma sensação de sem-saída, pois questionava todas as respostas dadas pelos alunos, objetivando desenvolver sua capacidade de reflexão (SAVIANI, 2011, p.212). Rapidamente redigiu um texto final para a disciplina, pois pressentia que a sensação de beco sem saída tomava conta dos alunos. Na sequência, afirmou:

Este texto configurou-se como uma primeira tentativa de construção de uma teoria dialética da educação, evidenciando-se, desde esse momento, a questão da passagem da síncrese à síntese pela mediação da análise, que veio se afirmar como um elemento central na formulação da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p.211).

Dessa forma, continuou, durante a década de 1970, o processo de reflexões e análises acerca da educação, na perspectiva dialética, tendo como referência o exercício da docência da disciplina de Filosofia do curso de Pedagogia e também a elaboração de sua tese de doutorado.

Ainda, em 1971, produziu os textos “Dimensão filosófica da educação”, “Valores e objetivos na educação” e “Para uma pedagogia coerente e eficaz”, resultado de sua participação na disciplina de introdução à educação do Ciclo Básico de Ciências Humanas e Educação da PUC — SP. Estes textos compuseram, mais tarde, capítulos do livro “Educação: do senso comum à consciência filosófica” (SAVIANI, 2011, p.217).

Com base na análise destas experiências, enquanto docente, é possível afirmar que a forma com que Saviani planejava e conduzia a execução prática da disciplina guardava relação com o método da Pedagogia Histórico-Crítica, como mencionamos, mesmo ainda não tendo formulados os pressupostos (SAVIANI, 2011, p.218).

Em 1983, escreve o texto “Competência Política e Compromisso Técnico”, publicado na revista Educação e Sociedade; em 1986, “A Pedagogia Histórico-Crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira”, que foi publicado na Revista ANDE e serviu como base para uma exposição oral no Seminário sobre Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, realizado em Niterói, em dezembro de 1985. Ambos são publicados em 1991, respectivamente como os capítulos dois e três da obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” (GAMA, MARSIGLIA, 2018).

Ainda compõem a coletânea de textos, nesta mesma obra, o texto “A Pedagogia Histórica-Crítica e a Educação escolar”, com primeira publicação na revista da UNESP, Pensando a Educação, em 1989, e “Contextualização Histórica e teórica da pedagogia Histórico-crítica”, que descrevem e situam os leitores interessados em compreender essa teoria, o contexto histórico, político e pedagógico da década de 1970, que mobilizava as categorias para “a crítica às políticas educacionais e à pedagogia oficial do regime militar”, as denominadas “teorias crítico-reprodutivistas”, colocando, também, a necessidade de avançar para a “elaboração de uma teoria crítica, mas não reprodutivista” (SAVIANI, 2011, p.218).

Saviani afirma, também, que o surgimento de entidades de pesquisa e divulgação científica foi uma peculiaridade nesse período, que emergiu de um esforço coletivo de organização no campo educacional para a “difusão das ideias pedagógicas de orientação dialética” que, posteriormente, vieram a “configurar a Pedagogia Histórico-Crítica”, para os professores de escolas

públicas. A título de exemplo, podemos citar a ANPED – 1977, CEDES – 1978 e a ANDE – 1979 (SAVIANI, 2011, p.219).

Ainda afirma que, “nesse novo quadro que se caracterizou a partir do final da década de 1970, as produções que vinha desenvolvendo individualmente”, na perspectiva dialética, “assumiram um caráter coletivo” (SAVIANI, 2011, p.219). E completa:

Foi também nesse momento, em 1978, que ministrei a disciplina teoria da educação para a primeira turma do Doutorado em Educação da PUC – SP, cuja programação tinha por objeto um estudo monográfico do pensamento e das obras de Gramsci, buscando extrair desse manancial os elementos teóricos que nos permitissem compreender de forma crítica os problemas da educação brasileira (SAVIANI, 2011, p.219).

“Problemas relativos à elaboração de uma concepção pedagógica que superasse os limites das teorias crítico-reprodutivistas” foram estudados e sistematizados intencionalmente pelos alunos dessa primeira turma e, posteriormente, pelas demais (SAVIANI, 2011, p.219).

Saviani considera que “a primeira formulação propriamente pedagógico-metodológica” da Pedagogia Histórico-Crítica foi efetivada, por ele, no texto “Escola e democracia II: para além da curvatura da vara”, como já mencionado, publicado em 1982, no entanto, considera como marco teórico mais geral na formulação dessa teoria, o ano de 1979, ano em que ocorreu a defesa da tese de doutorado de Carlos Roberto Jamil Cury, intitulada, “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo”, sendo o “primeiro esforço de sistematizar, pela via das categorias lógicas, uma teoria crítica não reprodutivista da educação” (SAVIANI, 2011, p. 219 e 220).

Portanto, Saviani afirma que o ano de 1979 configura-se como um marco da produção da elaboração da concepção histórico-crítica e que, a partir daí, o esforço individual em abordar dialeticamente a educação assumiu a expressão coletiva que acontece mais precisamente a partir de 1986, com a criação do grupo de estudos e pesquisas HISTEDBR — História, Sociedade e Educação no Brasil.

Essa produção teórica, ao longo desse período de aproximadamente 41 anos, desde de sua elaboração, vem contando com diversas contribuições, nas áreas da filosofia, da psicologia, da pedagogia, no campo da didática, dentre outras.

Marsiglia (2016) explicita e reafirma esse esforço coletivo na elaboração da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, ao apresentar, no Seminário Nacional do HISTEDBR, realizado na Unicamp, em 2016, um trabalho em que elucida as principais produções, dentre artigos e livros, que vêm colaborando com a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica. Neste trabalho, a autora afirma que “da segunda metade do século XX até a entrada do século XXI, nenhuma obra, além das produzidas por Saviani, abordou sistematicamente a discussão da Pedagogia Histórico-Crítica” (MARSIGLIA, 2016, p.05).

Ainda, neste trabalho, a autora elenca como principais produções do século XXI as dos autores: SCALCON, 2002; GASPARIN, 2002; SANTOS, 2005; ARCE e MARTINS, 2007; GERALDO, 2009; DUARTE e DELLA FONTE, 2010; BACZINSKI, 2011; MARSIGLIA, 2011, 2013; MARSIGLIA e BATISTA, 2012, SAVIANI e DUARTE, 2012; MARTINS, 2013; MARTINS e MARSIGLIA, 2015. (MARSIGLIA, 2016, p. 5).

Podemos assim dizer que essas produções abarcam aspectos mais gerais da Pedagogia Histórico-Crítica. Nas produções, em relação a aspectos mais específicos no que concerne à referida teoria, como a concepção de currículo, podemos destacar produções de Gama (2015) e Malanchen (2016).

Uma dessas possíveis contribuições, ao menos notadamente divulgada nos currículos do Estado do Paraná, na região Oeste, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, voltada para a didática, foi desenvolvida por Gasparin (2002), que preconiza, em sua obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, uma transposição didática do referido método com objetivo de traduzir os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

No entanto esta produção sofreu críticas no sentido de insuficiências no que se refere justamente à apropriação do método dialético pelo autor e às suas transposições didáticas (GALVÃO: MARTINS; LAVOURA, 2019).

De 2010 a 2015, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ofereceu cinco disciplinas voltadas especificamente para a Pedagogia Histórico-Crítica, no Programa de Pós-graduação em Educação, que também

pode ser abarcada na lista de contribuições para o desenvolvimento dessa teoria.

Os currículos para a escola pública de redes municipais, elaborados na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, também podem ser considerados indicativo de desenvolvimento dessa teoria, assim como uma contribuição importante, enquanto teoria produzida coletivamente. Destacamos alguns: Bauru, Limeira e Presidente Prudente, em São Paulo; Araucária, Cascavel, Cambé, Itaipulândia, Jataizinho, Londrina, Maringá, Palmas e Sarandi, no Paraná. Ainda, a região Oeste deste estado possui um currículo elaborado de forma participativa por 51 municípios, fundamentado no Materialismo Histórico-Dialético e também na Psicologia Histórico-Cultural.

Analisando trabalhos dissertativos relacionados às experiências acima citadas, percebemos que a maioria deles se mantiveram, pelo menos até a data analisada, com alguns avanços e retrocessos, no entanto, com ações bastante diferenciadas no processo de implantação e implementação.

Considerando as afirmações de Orso (2015), de que é necessário pensar em uma Teoria Educacional que proporcione “uma educação para todos os trabalhadores, de caráter universal, que possibilite o acesso, de igual modo, aos conhecimentos e aos bens históricos, coletivamente produzidos e acumulados pela humanidade” (ORSO, 2015, p.99 e 100); que a Pedagogia Histórico-Crítica “já é uma teoria testada e aprovada” e “adequada para trabalhar com toda a educação, com todos os níveis e modalidades, em todos os espaços educativos e com todos os segmentos sociais” (ORSO, 2015, p 111), e, considerando, que continuam aflorando nas práticas pedagógicas entre os propósitos e as ações, cabe indagar se as teorias educacionais já produzidas até o momento possibilitam aos profissionais da educação uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta.

A Pedagogia Histórico-Crítica está completando 41 anos de história. Se olharmos para esta história, podemos afirmar que há realmente uma produção significativa. No entanto, podemos afirmar que nesta trajetória temos uma teoria pronta e acabada? Em que sentido é fundamental a existência de uma teoria pedagógica para a educação? E, portanto, em que consiste uma teoria pedagógica? Em que consiste uma teoria pedagógica transformadora?

Retomando as proposições de Saviani que tratam da teoria com muita seriedade, considerando-a importantíssima, e ainda, alerta-nos no sentido de esta não ser desvinculada da prática, indagamos em que consiste uma teoria pedagógica? Que elementos são necessários para constituí-la? Existe uma teoria pedagógica no arcabouço teórico já produzido ao longo desses 41 anos de Pedagogia Histórico-Crítica? Essa teoria pedagógica é expressão do método materialista histórico-dialético? Na referida teoria, como se ensina, como se aprende, de onde se parte, como se segue, onde se chega, ou seja, há uma didática que seja a referência para sua efetivação?

Portanto, é objeto de pesquisa deste trabalho investigar nas produções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, ao longo de seus 41 anos, desde a elaboração de seus fundamentos teóricos, qual é a teoria pedagógica inerente à Pedagogia Histórico-Crítica.

O interesse por este objeto de pesquisa decorre da minha experiência enquanto docente na rede pública de ensino do município de Itaipulândia que, em pouco mais de dez anos, vem realizando ações, objetivando a implantação e implementação da Pedagogia Histórico-Crítica.

Professora do quadro efetivo do magistério público municipal de Itaipulândia desde 1993, acompanhei o processo educacional do referido município, emancipado politicamente em 1992. Durante este período, de pouco mais de 25 anos, acompanhei uma trajetória de praticamente 180 graus no campo das teorias educacionais que orientaram e orientam a prática pedagógica. Inicialmente, estas eram pautadas basicamente na concepção tradicional e, posteriormente, em concepções renovadoras.

Com base no trabalho de Balzan (2014), percebe-se que inúmeros foram os desafios no processo de implantação dessa teoria no município. Mesmo sendo de iniciativa do coletivo de professores, as ações demandavam de apoio de recursos humanos e financeiros da Secretaria de Educação e da Administração como um todo. Por este fato, as descontinuidades no processo ocorreram e ainda ocorrem frequentemente. Viana (2016) afirma em sua pesquisa que, mesmo Itaipulândia podendo ser considerada uma das experiências de implantação mais desenvolvidas, ainda se faz necessário criar mecanismos para desenvolver e possibilitar a compreensão da educação à luz do Materialismo Histórico-Dialético e, com isso, despertar para a possibilidade

de compreensão da educação, do senso de coletividade, da consciência de classe.

Atualmente, com mais de uma década de trabalho sistemático, metódico e planejado, busca-se efetivar as práticas pedagógicas pautadas em uma teoria crítica de educação. No entanto, após uma intensa trajetória de estudos ocorre a constatação de poucas mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores, e então, decorrem indagações como: O que realmente está sendo compreendido acerca da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica? A referida teoria está sendo referencial para a articulação com a prática? Se cada grupo de professores, em sua escola, ou em seu município, organiza e determina ações diferentes com objetivo ao mesmo propósito, essa teoria realmente está possibilitando um direcionamento didático? Os profissionais realmente têm clareza da teoria?

Como respostas a estas questões, resultou a busca de conhecimento mais aprofundado e a constatação de que até o momento não temos nenhuma produção, nenhum material que estabeleça em que consiste a teoria pedagógica histórico-crítica. Uma hipótese disso são as diversas tentativas de implantação, implementação da referida pedagogia e as diversas elaborações de currículo, almejando essa perspectiva, também diferenciando uns dos outros, como citamos anteriormente.

Para darmos conta de nosso objetivo, de verificar em que consiste a teoria pedagógica histórico-crítica, organizamos nossa investigação em três capítulos, sendo que, no primeiro, abordamos o conceito de teoria, sua fundante relação com a prática, e, em seguida, explicitamos os elementos imprescindíveis que constituem uma teoria pedagógica, objetivando responder à questão “em que consiste uma teoria pedagógica?” Na sequência, anunciamos a Pedagogia Histórico-Crítica, como uma teoria pedagógica com possibilidades de acercar-se desses elementos imprescindíveis, como preconizado por Saviani, principal teórico responsável pela elaboração de “uma teoria verdadeiramente crítica” (SAVIANI, 2017, p.715).

Especificados os elementos constitutivos de uma teoria pedagógica, realizamos, ainda neste capítulo, uma retomada das principais concepções e teorias pedagógicas que permearam o campo educacional ao longo da história

da educação brasileira, verificando a presença (ou não) dos referidos elementos e as consequências para a formação dos docentes.

Como se trata de uma teoria pedagógica transformadora, revolucionária, ela se propõe a transformar a realidade. Dessa forma, é premissa o conhecimento da realidade e esta, por sua vez, constitui-se em sociedade de classes, o que não pode deixar de ser considerado nesta pesquisa. Assim, concebendo a educação inserida nessa realidade, em uma sociedade de classes, com dominantes e dominados, e permeada por relações de exploração, é fundamental entender o espaço de atuação, assim como os limites impostos também por essa realidade na escola e na educação de forma geral. Portanto, no segundo capítulo, apresentamos o debate da educação na sociedade de classes com objetivo de pensá-la na realidade em que vivemos, pensar a pedagogia a partir da sociedade de classes.

A abordagem do terceiro capítulo são os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, enquanto uma teoria educacional, iniciando pela explicitação de seus fundamentos teórico-metodológicos, também elencando sua relação com o método materialista histórico-dialético e a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica.

Por fim, realizamos uma análise das produções abrolhadas ao longo desses quarenta e um anos desde a elaboração da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, com o intento de verificar em que consiste essa teoria pedagógica e como ela foi compreendida. Em outras palavras, “voltamos ao começo”, para diante deste histórico, desta produção, poder dizer em que consiste esta teoria pedagógica.

Não tendo clareza em que consiste uma teoria pedagógica e qual teoria pedagógica se quer, ou seja, qual é a referência e quais ações e decisões no campo pedagógico as ações são tomadas com base no “achismo”, naquilo em que as pessoas acreditam, naquilo que entendem, naquilo que pensam. Essas práticas e ações podem ir ao encontro ou na contramão daquilo que é a teoria pedagógica.

Até o momento, não há nenhuma produção, nenhum material que estabeleça o que é a teoria pedagógica. Ainda não há um referencial teórico que expresse exatamente o que é essa teoria, ou seja, que explicita e categorize em que consiste essa teoria. Dessa forma, esta pesquisa pode dar

uma importante contribuição para a produção coletiva da Pedagogia Histórico-Crítica e auxiliar o trabalho pedagógico docente que se utiliza desse referencial teórico em sua prática pedagógica, qual seja, contribuir para a compreensão dos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Em outras palavras, podemos dar mais um passo nessa produção coletiva, elaborando um projeto sistemático que sirva de referencial para todos, em qualquer lugar, conforme as especificidades locais, que darão a direção no sentido de efetivação dessa teoria.

# **CAPÍTULO I**

## **A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS**

Neste primeiro capítulo, abordamos o conceito de teoria, sua fundante relação com a prática, e, em seguida, buscamos elencar os elementos constitutivos de uma teoria pedagógica, ao mesmo tempo em que buscamos explicitar em que consiste a teoria pedagógica. Na sequência, anunciamos a Pedagogia Histórico-Crítica como a teoria pedagógica com possibilidades de acercar-se desses elementos imprescindíveis. Objetivando demonstrar as consequências que a falta de clareza acerca das teorias pedagógicas acarreta para a formação docente, realizamos uma retomada das principais concepções e teorias pedagógicas que permearam o campo educacional ao longo da história da educação brasileira, verificando a presença (ou não) dos referidos elementos.

### **1.1 Teoria e sua relação com a prática**

Todas as decisões tomadas e ações realizadas, cotidianamente, para resolver situações que se apresentam como problemáticas, seja no trabalho, seja na convivência com outras pessoas, exigem-nos uma ação de reflexão, ou seja, exigem a necessidade de pensar, analisar a situação para refletir sobre possíveis soluções. Uma das principais características que diferenciam o ser humano dos demais animais é justamente a capacidade de pensar, de refletir, e antecipar, em pensamento, suas ações, seu produto final, de criar coisas novas com base nas experiências já adquiridas de situações vivenciadas no passado.

Desde os primórdios da humanidade, a busca pelo conhecimento se fez presente entre os seres humanos, uma vez que era condição para subsistência e perpetuação da própria espécie. A imposição pela busca de estratégias de solução para os desafios impostos à sobrevivência levou a espécie a prestar

atenção aos dados disponíveis, examiná-los, analisá-los, retomá-los, refletir. Quando os primeiros homínídeos observaram, por diversas vezes, as nuvens se fecharem no céu e, em seguida, a incidência de relâmpagos, constataram que a consequência destes fenômenos era outro fenômeno, uma tempestade e, portanto, era necessário se abrigar. Quando os povos primitivos, vivendo em bandos ainda nômades, observaram, por diversas vezes, que no local onde jogavam sementes de uma determinada espécie da flora, nascia outra da mesma espécie, constataram que era possível cultivar, ou seja, era possível praticar a agricultura.

Em síntese, quando o ser humano passou a analisar os fenômenos da realidade concreta, a estabelecer relações de semelhanças e diferenças entre os fenômenos, entre os fatos, passou a generalizar, isto é, passou a descobrir relações de semelhanças ou contrastes mais ou menos constantes entre os fatos ou fenômenos, passou a descobrir leis de funcionamento dessa realidade. A partir daí, passou a formular ou estabelecer leis para situações que melhorassem ou garantissem a manutenção da própria espécie. Desta forma, as práticas passaram a ser guiadas por um conhecimento racional, deixando, progressivamente, de prevalecer a forma instintiva nas ações.

Esse movimento permanece contínuo. Segundo Saviani, o que nos move a investigar determinado objeto é o fato de lidarmos com ele como algo relevante, sendo que nos apresente, em algum momento, como problemático” (SAVIANI, 2017, p.716).

Toda vez que nos deparamos com uma problemática, com um desafio, e, portanto, que requer uma solução, recorremos a um conjunto de princípios que temos, em pensamento, que guiam as tomadas de decisões, as ações concretas. Dizendo com outras palavras, somos guiados a resolver tais situações por uma teoria, por “um conjunto de leis que procuram explicar a realidade, os fatos concretos e singulares” (GUARESCHI, 2005, p.17).

Assim esclarecido, pode-se afirmar que todos os seres humanos precisam de teoria. Ninguém vive sem teoria, pois toda prática é guiada por uma teoria, mesmo que nem sempre se tenha consciência ou clareza dela.

Se a teoria se constitui em um conjunto de leis (organizado e sistematizado), que procuram explicar a realidade, os fatos concretos e singulares, então constata-se que teoria e prática são elementos distintos, com

características específicas, fundamentais da experiência humana, porém, elementos indissociáveis. Uma tem relação com a outra, pois:

[...] prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz (SAVIANI, 2012, p.108).

Sem a teoria, a atividade perde sua especificidade, pois, toda atividade é guiada por um objetivo, por uma finalidade. O ser humano consegue antever, mentalmente o que será realizado, praticado. Portanto, sem a teoria, a prática resulta ofuscada, inconsistente. Assim, “a teoria é um esforço de explicar conceitualmente, ao nível do pensamento, as questões que a vida põe, as questões que a prática coloca” (SAVIANI, 2010, p.220). Essa é a concepção marxiana de teoria: “é a reprodução no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (NETTO, 2011, p.25).

Sánchez Vázquez, analisando o problema das relações entre teoria e prática, no plano histórico-social, entende que a teoria depende da prática e esta, por sua vez, “é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.245).

O conhecimento científico natural avança no processo de transformação do mundo natural em virtude de que a relação prática que o homem estabelece com ele, mediante a produção material, coloca-lhe exigências que contribuem para ampliar tanto o horizonte dos problemas como o das soluções (Idem, p. 246).

Uma prática humana com pouco domínio da natureza, com baixo domínio das forças produtivas, não requeria conhecimento das forças naturais, ou seja, quando as forças da natureza não eram integradas à produção, o conhecimento pré-teórico, empírico, bastava para as necessidades práticas do homem. Com base nos conhecimentos empíricos acumulados durante milênios, surgem os germens de um conhecimento teórico e formam-se as

categorias lógicas indispensáveis para isso: as de qualidade, quantidade, espaço, tempo e causalidade (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.246).

Esta fase inicial do conhecimento está vinculada às necessidades práticas do ser humano, de produção de instrumentos de trabalho para a caça e prática da agricultura. No entanto, o surgimento da sociedade escravista e, conseqüentemente, a divisão social do trabalho impulsionam o desenvolvimento da atividade teórica:

Nas condições próprias da sociedade escravista, teve lugar um desenvolvimento sucessivo das forças produtivas e, particularmente, um aperfeiçoamento dos instrumentos de produção que não podiam deixar de colocar tarefas teóricas intimamente relacionadas, por essa razão, com sua atividade produtiva. Desde então, até nossos dias, o progresso do conhecimento teórico, e, inclusive, as formas mais elevadas da atividade científica, aparece vinculado às necessidades práticas dos homens (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 246).

No entanto, a relação entre teoria e prática também se apresentou como um dilema, ao longo da história da sociedade e da história da educação. Diversas foram as situações em que elas foram apresentadas como dicotômicas e contrapostas. Sánchez Vázquez admite uma contraposição entre elas, pois, entende que a teoria por si só não se realiza, portanto, não é prática, não produz nenhuma mudança real. E para isso não basta desenvolver uma atividade teórica,

É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim revolucioná-lo. Os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. Assim, enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem como resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as nossas coisas. Nesse sentido, cabe falar de uma oposição entre o teórico e o prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p.241).

Considerando que a prática humana é determinada pela teoria, é fundamental termos consciência e clareza das teorias que temos consolidadas, das concepções que direcionam nossas práticas.

Assim, é pertinente considerar a afirmação de que, mesmo não sendo possível agir sem pensar, podemos sim, agir sem refletir, pois, nem toda a ação pressupõe uma reflexão, ou seja, podemos ir fazendo escolhas espontaneamente, naturalmente frente às situações que se apresentam como problemáticas, seguindo a orientação que o meio impõe. Esta orientação ausente de uma consciência clara, do porquê se está fazendo dessa maneira, Saviani denomina de “filosofia de vida” (SAVIANI, 2013, p.25).

Contrapondo-se à filosofia de vida, apresenta-se outro tipo de orientação: a ideologia. Nesta, as ações tomadas frente às situações que se apresentam como problemáticas e com necessidade de resolução, exigem uma reflexão de conjunto. “Trata-se de princípios e normas que orientam a nossa ação, tendo consciência clara, explícita do porquê fazer desse modo e não de outro” (Idem, p. 26).

Tendo clareza destes conceitos, filosofia de vida e ideologia, Guareschi (2005) alerta:

Nenhuma lei explica todos os fenômenos ou o fenômeno todo; nenhuma teoria explica todos os fatos, ou o fato todo. Todas as leis e teorias são parciais. Diz-se então, é tanto mais científica, ou uma teoria é tanto mais científica, quanto mais fatos, ou quanto mais do fato, ela explicar (Idem, 18).

Portanto, nos alerta que “é preciso ter cuidado com as teorias e ver o vazio que elas deixam por trás” (Idem, p.18), ou seja, uma teoria pode ser incompleta porque há interesses em deixar uma coisa mal explicada. Neste caso, quando a realidade é escamoteada, temos a ideologia. Por isso, é fundamental descobrirmos a ideologia que está implícita nas teorias.

Dessa forma, a teoria pode possibilitar a tomada de ação de forma compreensível, fundamentada e mais coerente, no entanto, ela sempre vai expressar uma ideologia e é fundamental identificar qual seja.

Tendo exposto o conceito de teoria e afirmado que a atividade prática resultará consciente e eficaz em razão de sólida compreensão teórica, passamos a analisar esta relação no campo educacional. Para tanto, apresentaremos as principais concepções e teorias pedagógicas que permearam a ainda se mantêm hegemônicas na realidade educacional.

## 1.2 Elementos constitutivos de uma teoria pedagógica

Ao longo da história, a pedagogia foi se firmando como sinônimo de educação, entendida esta como o modo de fundar o processo educativo, ou ainda, entendida como a forma como os indivíduos de uma determinada sociedade educam seus pares para viverem nela mesma. Por isso, Saviani afirma que “a origem da educação se confunde com as origens do próprio homem” (SAVIANI, 2012, p.01).

A educação é uma atividade especificamente humana e, portanto, quando realizada com consciência, antes de ser realizada, é antecipada no pensamento. Assim, da mesma forma que qualquer atividade humana é guiada por uma teoria, todo ato educativo se efetiva sob a luz de uma orientação teórica, de concepções teóricas.

A pedagogia ocupou espaço permanente na estrutura do Ensino Superior brasileiro a partir da década de 1930, porém, não se configurou como um espaço investigativo, pois limitou-se a ofertar algumas disciplinas para garantir a formação de profissionais da educação.

Hoje temos como resultado uma formação para docentes pouco consistente no aspecto da fundamentação teórico-científica, ou seja, a pedagogia não se configura como um espaço investigativo que contribui para a “orientação e análise de uma prática em transformação”, assinala Schmied-Kowarzik (1983, p.07), como é o caso da prática pedagógica institucionalizada.

Portanto, como afirma Saviani, a problemática do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil (nem sempre tratada por esse termo), em que, enquanto ciência da educação tem se reduzido a uma ciência pragmática do professor, ou seja, tem se reduzido à mera transmissora de conhecimento para o domínio das aptidões técnicas e artesanais do ensino, permeia a educação desde suas origens (SAVIANI, 2012, p.61).

Cientes deste contexto, entendemos ser pertinentes os seguintes questionamentos: a pedagogia, enquanto ciência da prática da qual se originou e à qual ela se destina, isto é, enquanto teoria da educação, tem se firmado como espaço investigativo, esclarecedor da relação teoria e prática — relação fundante na pedagogia? As teorias pedagógicas têm se configurado na

orientação e análise teórica da prática educativa, uma prática em transformação? As teorias educacionais têm se configurado em mediação entre a teoria e a prática para influir na práxis? Afinal, em que consiste uma teoria pedagógica? Que elementos precisam constituir uma teoria pedagógica para atingir tal finalidade?

No intento de buscar respostas às referidas questões, entendendo que o esclarecimento de em que consiste uma teoria pedagógica e as consequências da incompreensão desta desembocam na formação precária do educador e, por conseguinte, em uma prática pedagógica igualmente precária, busca-se elencar os elementos constitutivos de uma teoria educacional.

Para tanto, busca-se subsídios nas produções dos teóricos da área da história da educação. Dentre vários teóricos da educação que se dedicaram ao estudo e à sistematização do tema, a exposição a seguir se fundamenta nos estudos de Dermeval Saviani, justificando que a opção se dá por conta da coerência na perspectiva teórica da pesquisa. Utilizamos como fontes principais, dentre outras obras, “Educação: do senso comum à consciência filosófica”, com primeira edição em 1980; “Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil”, publicada em 2007, como resultado de sete anos de pesquisa, que contou com o apoio do CNPq; “A Pedagogia no Brasil: história e teoria”, tendo a primeira edição em 2008, e publicações no site do HISTEDBR, Navegando pela história da educação brasileira.

Para analisar a problemática do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, Saviani utiliza-se, como metodologia de pesquisa, do resgate da sua “longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela é originária e à qual se destina” (SAVIANI, 2012, p.63).

Antes de adentrar a exposição da análise teórica dos elementos constitutivos das principais concepções pedagógicas, presentes nas principais teorias pedagógicas que permearam a educação brasileira, ao longo de sua trajetória histórica, apresentamos alguns entendimentos e conceitos em relação às teorias pedagógicas, também pautados nas formulações e produções de Saviani.

O primeiro conceito refere-se ao entendimento do que se expressa pelo termo pedagogia. Concordamos com Saviani que ela pode ser compreendida

como teoria da educação, pois, “trata-se de uma teoria da prática: teoria da prática educativa” (SAVIANI, 2006, p.1). Também compartilhamos do pensamento de Schmied-Kowarzin de que “a relação teoria e prática é a mais fundamental da pedagogia” (SCHMIED-KOWARZIN, 1983, p.10).

Dessa forma, na relação entre a teoria e a pedagogia há uma distinção importante a ser considerada: “toda pedagogia é teoria da educação, porém, nem toda teoria da educação pode ser considerada pedagogia, pelo fato de se considerar que o “conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (SAVIANI, 2006, p.01).

Portanto:

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador- educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-alunos, orientando o processo de ensino aprendizagem (Idem).

Dessa maneira, a pedagogia pode ser considerada como “o modo de aprender ou de instituir o processo educativo”. O termo tem ressonância metodológica, significando o modo e a forma de operar o ensino (SAVIANI, 2012, p.01). Pedagogia é sinônimo de teoria da educação, de teoria pedagógica. No entanto, as teorias da educação não podem ser consideradas pedagogias, pois, não formulam necessariamente diretrizes para orientar a atividade educativa.

Além desta distinção, faz-se necessário explicitar o entendimento de concepções pedagógicas ou ideias pedagógicas e de teorias pedagógicas. As concepções pedagógicas “são as ideias educacionais entendidas não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (SAVIANI, 2012, p.142).

Sendo assim, as concepções pedagógicas são mais amplas e envolvem três níveis, o da filosofia da educação (que busca explicitar as finalidades), o nível da teoria da educação (que explicita o papel e o lugar da educação na sociedade) e o nível da prática pedagógica (que explicita o modo de organização e realização do ato educativo).

Ao longo da história da educação, foram produzidas diversas concepções pedagógicas, ou seja, diferentes maneiras de compreender a educação, teorizá-la e praticá-la. Fazendo uma análise e retomada das principais concepções que emergiram na história da educação brasileira, Saviani entende que elas podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: “a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética ou histórica” (SAVIANI, 2012, p.67). As principais características destas concepções pedagógicas são apresentadas no item a seguir deste trabalho.

Ainda, explicita Saviani, essas concepções podem ser consideradas por três níveis, citados acima, que se combinaram diferentemente e tiveram pesos distintos, conforme predominaram ou coexistiram no espaço educacional. São eles, “o nível da filosofia da educação, nível da teoria da educação ou pedagogia e o nível da prática pedagógica” (Idem, p.68). A predominância e modo de articulação destes níveis nas concepções e teorias pedagógicas também são apresentados no item seguinte deste trabalho.

Por fim, para dar continuidade a nossa análise, cabe esclarecer o que seja a prática pedagógica. Também podendo ser denominada de prática educativa institucionalizada, ela consiste em transmitir às gerações futuras o acúmulo das produções humanas elaboradas historicamente, ou seja, a transmissão dos conceitos sistematizados nas diversas áreas do conhecimento. Para que tal prática pedagógica se efetive, podemos afirmar que se faz necessário um ato pedagógico institucionalizado, metódico e intencional na formação dos indivíduos, além de uma série de outros recursos humanos e materiais.

É importante ressaltar que, mesmo sendo um ato institucionalizado dedicado ao ensino e, principalmente, à aprendizagem, o fim último na formação do aluno, pode ser realizado sem uma finalidade explícita, sem pautar-se em uma concepção de ser humano, de educação e nem mesmo, ter por base uma determinada perspectiva societária. Caso esses e outros fatores não perpassam a mente das pessoas que estão frente ao ato pedagógico, ou seja, caso entendem que se pode educar de qualquer forma, independente de fins e objetivos, tampouco implicará determinar que se aprenda desta ou

daquela forma, dentro de uma perspectiva, dentro de uma concepção. Dessa forma, nada ou pouco faz sentido um direcionamento sistematizado para a prática educativa, assim, como, não se faz necessária a opção ou determinação por uma teoria.

A teoria será imprescindível para que se possa dar direcionamento à aprendizagem, ancorada a uma perspectiva de educação, numa concepção educacional, apontando para uma direção. Desenvolvida nestas circunstâncias, a prática educativa envolverá a teorização, as finalidades do ato educativo e ações práticas coerentes com a finalidade. Por conseguinte, todo ato educativo será direcionado por uma teoria da educação, ou seja, por uma teoria pedagógica (SAVIANI, 2006, p.143).

Portanto, considerando que a teoria pedagógica dará a orientação pedagógica, isto é, a orientação para o processo de ensino e o processo de aprendizagem, é fundamental que ela explicita claramente os seus fundamentos teóricos constitutivos. As concepções de ser humano, de sociedade, desenvolvimento, educação e educação escolar e, conseqüentemente, a concepção de escola, a concepção de conhecimento, assim como o método de conhecimento, são elementos que constituem o nível da filosofia da educação e constituem-se elementos da teoria pedagógica.

O nível da teoria da educação será contemplado a partir das concepções de ensino e de aprendizagem, da natureza do conhecimento escolar, métodos de ensino e de aprendizagem, a relação entre a educação e a sociedade e a concepção de currículo.

A forma de gestão escolar e a avaliação do desenvolvimento integral do aluno, a didática, de forma geral, explicitam o nível da prática pedagógica nas teorias pedagógicas, ou seja, têm por objetivo esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz.

A consistência da prática pedagógica é determinada pela teoria que a orienta, assim, quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais eficaz e consistente será a atividade prática. Logo, uma teoria pedagógica precisa articular, no processo, os níveis da filosofia, da teoria e da prática, enfim, precisa garantir a indissociabilidade entre a teoria e a prática.

Entender a realidade concreta, separar os elementos constitutivos, identificá-los, isolá-los, separar uns dos outros é parte do processo para se

apropriar dela, pois é a síntese de múltiplas determinações, é a unidade da diversidade. Após esse procedimento da análise, o caminho contrário se faz necessário para a compreensão, ou seja, precisa-se recompor os elementos, rearticulá-los no todo para perceber as relações envolvidas, como expõe Saviani:

Ora, esse procedimento que nos permite captar a realidade como um todo articulado, composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, num processo dinâmico, é o que, na história do pensamento humano, foi explicitado pela lógica dialética formulada por Hegel, no início do século XIX (SAVIANI, 2012, p. 108).

Teoria e prática são aspectos fundamentais na experiência humana. Podem e devem ser considerados nas suas características específicas que os diferenciam, no entanto, são indissociáveis, tendo sentido um somente na relação com o outro:

Assim, a prática é razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática (SAVIANI, 2012, p.108).

O dilema da oposição entre teoria e prática é perceptível na história da educação brasileira, na predominância da concepção tradicional (desde o século XVII até meados do século XIX) e da concepção renovadora (a partir do final do século XIX), manifestando na educação, na contraposição entre professor e aluno. Tal situação é decorrente de um entendimento da relação teoria e prática na perspectiva da lógica formal, segundo a qual, os opostos se excluem.

Assim uma teoria pedagógica, para não resultar inócua, sem perder de vista as finalidades da atividade e os objetivos a atingir, características essas específicas da atividade humana, precisa ser constituída da “lógica dialética, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento” (SAVIANI, 2012, p.108), mas que não se limita a ela.

Para a superação do dilema teoria-prática, predominante na educação ao longo da história, nas concepções e teorias da educação, é necessário, nas palavras de Saviani, que:

A solução do dilema demanda outra formulação teórica que supere essa oposição excludente e consiga articular teoria e prática, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva desses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2012, p.110).

Na teoria dialética, a educação é compreendida como “prática social no seio da prática social global, por conseguinte, a prática social como ponto de partida, assim como ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2012, p. 68). Esta é a orientação metodológica para recuperar a unidade da atividade educativa articulando teoria e prática.

Sendo uma teoria dialética, ela possibilitará o acesso ao conhecimento científico, cultural e artístico, ou seja, acesso à cultura elaborada e, por conseguinte, possibilitará entendimento da realidade concreta:

Se a educação, pertencendo ao âmbito do trabalho não material, tem a ver com as ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, habilidades, tais elementos, entretanto, não lhe interessam em si mesmos, como algo exterior ao homem. Esses elementos interessam enquanto os homens os assimilam, tendo em vista a constituição de algo como uma segunda natureza (SAVIANI, 2012, p.122).

Dessa forma, a educação escolar, desenvolvendo um ensino que promova o desenvolvimento, ou seja, a apreensão dos conceitos científicos, possibilita o desenvolvimento de funções psicológicas a patamares mais elevados e, com isso, possibilita, também apreender a realidade concreta.

Tendo conhecimento das leis de funcionamento da realidade, ou seja, como é organizada e estruturada a sociedade para a produção da sobrevivência e subsistência das pessoas que dela fazem parte e suas respectivas relações, os alunos poderão se posicionar criticamente perante as situações que se apresentarem de forma problemática. Dessa forma, também poderão agir de forma consciente sobre essa realidade, propondo formas de

melhorar tais problemáticas ou transformar radicalmente as estruturas, ou seja, serão agentes de transformação social.

Esses elementos, quando constitutivos de uma teoria pedagógica, possibilitar-lhes-ão ser uma teoria pedagógica crítica, isto é, crítica porque impõe o compromisso com a transformação social.

No entendimento de Saviani, para uma teoria pedagógica se constituir como verdadeiramente crítica, necessariamente, precisa conter três momentos:

- a) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a aprendê-lo em sua concreticidade.
- b) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas.
- c) Elaboração e sistematização da teoria crítica (SAVIANI, 2017, p.715).

Com base nesses princípios e constante de todos esses elementos citados, Saviani elaborou uma teoria pedagógica que entende ser uma teoria verdadeiramente crítica: a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica. Uma teoria crítica, assim por ele considerada, por possuir elementos para direcionar a prática educativa de modo a fazer o enfrentamento, nos diferentes espaços educativos, do mundo existente, contribuindo para a construção de uma nova educação e uma nova sociedade.

Desta forma, considerando ser uma teoria pedagógica que supera, por incorporação de elementos, as demais teorias, cabe esclarecer os principais aspectos constitutivos das teorias da educação que foram produzidas ao longo da história da educação, assim como suas finalidades.

No item a seguir, através da retomada das principais concepções pedagógicas presentes nas teorias da educação que permearam a história da educação brasileira, verificamos a predominância e ausência de tais elementos e as decorrências disso na formação dos alunos.

### **1.3 Teorias pedagógicas presentes na história da educação**

Conforme mencionado no item anterior, na história da educação foram produzidas diversas teorias da educação que permearam e predominaram na orientação das práticas pedagógicas. Objetivando balizar qual ou quais predominam atualmente na instrução formal, tanto de Educação Básica como

no Ensino Superior, e elencar o projeto societário que defendem tais teorias, apresentaremos as principais teorias presentes na educação brasileira, seus respectivos períodos de abrangência, os objetivos a serem alcançados, assim como os meios utilizados para atingi-los.

De acordo com as formulações de Saviani (2012), as teorias educacionais foram inspiradas em cinco grandes grupos de tendências pedagógicas: a concepção humanista tradicional, a concepção humanista moderna, a concepção analítica, a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética.

A concepção humanista tradicional “é marcada por uma visão essencialista do ser humano”, ou seja, um ser constituído por uma essência universal, imutável, sendo que inversamente é a visão de homem na concepção humanista moderna. Nela, entende-se que ele “deve ser considerado na sua essência real, como os indivíduos vivos que se diferenciam entre si” (SAVIANI, 2012, p.68).

A concepção analítica não pressupõe explicitamente uma visão de homem. Na concepção dialética o homem é entendido como um ser histórico e social, ou seja, um ser prático, produtor, transformador, síntese de múltiplas determinações.

Cada uma dessas tendências, com base em sua concepção de homem, também concebe a educação de maneiras diversas, assim como estabelece funções diferentes para ela, em determinadas épocas e contextos. Assim, segundo Saviani (2012), cada uma delas deve ser analisada segundo o nível da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica. Esses níveis se combinaram de forma distinta e com pesos diferentes nas concepções pedagógicas.

Na concepção humanista tradicional preponderou o nível da filosofia. A teoria da educação subsumiu-se à filosofia da educação, sendo considerada “um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista de ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem” (SAVIANI, 2012, p. 68). A prática tradicional resulta como a forma de ensino.

Já na concepção humanista moderna, a predominância é transferida para o nível da teoria da educação, pois, nesta concepção, o homem é entendido “na sua existência real, como indivíduos que se diferenciam entre si”, logo é função da educação “dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos”. É decorrente desse processo a “prática pedagógica nova”, tendo por princípios para o ensino, a “valorização da atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos” (SAVIANI, 2012, p.68).

A concepção analítica contempla somente o nível da filosofia da educação, pois esta não tem por objetivo analisar e explicar o fenômeno educativo, nem orientar a prática pedagógica. Na referida concepção, a filosofia da educação é entendida como análise da linguagem educacional. Mesmo não sendo possível afirmar que a pedagogia tecnicista seja decorrente dessa concepção, elas apresentam afinidades, numa relação via pressupostos. Segundo Saviani, esta concepção “busca explicar o fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica, visando a chegar a enunciados operacionais suscetíveis de orientar a prática educativa, dando origem, assim, à prática pedagógica tecnicista” (SAVIANI, 2012, p.69).

Na concepção crítico-reprodutivista é o nível da teoria da educação que tem predominância, assimilando a filosofia da educação. Isso porque, além de não pensar a prática pedagógica, “a teoria da educação é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade, não se pondo, pois, de um nível que possa abarcá-la, como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções”. Como teoria científica, objetiva somente “explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes” (SAVIANI, 2012, p.69).

Na concepção dialética, todos os níveis se fazem presentes (a filosofia da educação, a teoria da educação e a prática pedagógica) articulando-se de forma que “estabelecem entre si relações recíprocas, de modo que cada nível se comporte, ao mesmo tempo, como determinado e determinante dos demais”. Diferentemente das demais concepções, que entendem a prática pedagógica como um momento de aplicação da teoria, ela é “vista como ponto

de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional” (SAVIANI, 2012, p.70).

Até o momento, nesta retomada das principais concepções, podemos constatar a ausência de alguns níveis (filosofia da educação, teoria da educação e prática pedagógica) em algumas delas (como o nível da teoria e o nível da prática pedagógica, na concepção crítico-reprodutivista; o nível da prática pedagógica na concepção crítico-reprodutivista) e a articulação diferenciada entre eles, decorrendo disso, diferentes compreensões e orientações para a prática pedagógica.

Saviani (2012) também entende que, do ponto de vista da pedagogia, essas concepções evidenciam-se em duas grandes tendências: a primeira seria composta pelas correntes pedagógicas que deram ênfase à teoria sobre a prática e, no segundo, as que estabelecem o primado da prática sobre a teoria, ou seja, que subordinam a teoria à prática.

Assim, estão no primeiro grupo as teorias que dão prioridade à teoria, tendo suas preocupações centradas no “ensino”. O problema principal que se põem a elas é “como ensinar”, cuja resposta foi a tentativa de elaboração de métodos de ensino com centralidade na instrução. Estas teorias desembocaram sempre numa teoria de ensino, pois concebem a prática como determinada pela teoria, e esta, por sua vez, fornecendo os conteúdos a serem ensinados, tendo como forma de transmissão métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos (SAVIANI,2012).

Integram esse grupo todas as modalidades da pedagogia tradicional, enumeradas por Saviani,

Abrangendo a pedagogia de Platão, e a pedagogia cristã; a pedagogia dos humanistas e a pedagogia da natureza, na qual se inclui Comenius; a pedagogia idealista de Kant, Fichte e Hegel; o humanismo racionalista que se difundiu especialmente em consequência da Revolução Francesa; a teoria da evolução e a sistematização de Herbart-Ziller (SAVIANI, 2012, p.71).

As correntes tradicionais foram predominantes até o final do século XIX, tendo auge na metade desse século. No início do século XX, foi tomando espaço, no campo educacional, outro grupo de teorias, as correntes renovadoras, que foram predominantes durante todo esse século e

permanecem hegemônicas até hoje, assumindo novas versões, entre as quais, o “construtivismo é, provavelmente, a mais difundida na atualidade” (SAVIANI, 2012, p.72).

Tais teorias têm sua principal preocupação centrada nas “teorias da aprendizagem”, pois a prioridade é dada à prática. O problema fundamental a ser resolvido por essas teorias é “como aprender” e, por conseguinte, desembocam sempre nas teorias da aprendizagem. Entendem que na interação com os colegas e com os professores, o aluno constrói seu próprio conhecimento. Métodos de aprendizagem são formulados a partir de fundamentos psicológicos da educação. A prática determina a teoria, ou seja, há primazia da prática sobre a teoria, concebendo o conhecimento como resultado das atividades ou experiências de um sujeito individual que constrói intensa e privadamente seus conceitos e suas representações sobre a realidade. Dessa forma, centra o conhecimento no indivíduo e, conseqüentemente, produz uma cultura escolar mais simplificada, resultando, também, inflexão da profissão docente (SAVIANI, 2012, p. 72).

Fazem parte desse grupo, segundo a análise de Saviani (2012), as correntes renovadoras,

Desde seus precursores como Rousseau e também Pestalozzi e Froebel; passando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche e Bergson; e chegando ao movimento da Escola Nova, as pedagogias não diretivas à pedagogia institucional e ao construtivismo (p.71).

No Brasil, a teoria da educação que orientou as primeiras práticas pedagógicas deriva da concepção humanista tradicional na sua vertente religiosa. No início do processo de colonização, os jesuítas implantaram os primeiros colégios e, após o estatuto da redízima, instalou-se a pedagogia católica, primeiro na versão do Plano de Nóbrega e depois da *Ratio Studiorum*.

Contraoendo-se ao predomínio das ideias religiosas, começam a ser implantadas, a partir de 1759, as reformas pombalinas de instrução pública, “com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituindo o privilégio do Estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2012, p.79).

Após 1808, ganha ênfase o método mútuo que implicava “um sistema contínuo de avaliação do aproveitamento e do comportamento do aluno,

erigindo a competição em princípio ativo do funcionamento da escola” (Idem). Na segunda metade do século XIX, foi cedendo espaço para procedimentos novos que adquiriram forma própria com o método intuitivo, conhecido como “lições de coisas”, que entende que o “ensino deve partir de uma percepção sensível, portanto, o princípio da instrução exige o oferecimento de dados sensíveis à observação e à percepção do aluno” (Idem, p. 81). Este método manteve-se predominante durante a Primeira República. Dessa forma, pode-se afirmar que, aproximadamente, de 1759 até 1932, coexistiram no Brasil as concepções tradicionais nas vertentes religiosa e leiga.

A partir de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova que, mesmo encontrando resistências na tendência tradicional, neste período, representada pela Igreja Católica, passa a influenciar várias das reformas de instrução pública no final desta década (SAVIANI, 2012, p.81).

O movimento renovador ganha corpo, dentre outros fatores, com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e entendendo que “a escola é o retrato da sociedade a que serve, parte-se das transformações sociais para postular a exigência da transformação escolar” (Idem, p. 85). Os princípios de segurança, otimismo, coragem, desenvolvimento e democracia atuam sobre a escola, determinando:

[...] o abandono do autoritarismo, em favor da liberdade; a afirmação da autoridade interna em detrimento da autoridade externa; a afirmação de uma nova finalidade da escola, traduzida no objetivo de preparar o indivíduo para dirigir a si mesmo numa sociedade mutável. Daí a necessidade da transformação da escola tradicional, preparatória e suplementar, em “escola progressiva de educação integral” (SAVIANI, 2012, p.81 –grifo do autor).

Assim fazem-se necessárias as críticas à escola tradicional, defendendo a reforma da escola para formar pessoas que acompanhem o avanço material e se adaptem à ordem das coisas.

Os renovadores precisaram disputar o espaço pedagógico com os educadores católicos que, neste período, eram defensores da pedagogia integral para operar a crítica à Escola Nova. Tendo como principal representante Amoroso Lima, essa pedagogia entendia o processo pedagógico

em três momentos: “aspecto físico, prepara o poder; o intelectual, o conhecer; e o moral, o dever”.

Apesar de a Escola Nova influir consideravelmente nas práticas pedagógicas, o pensamento católico permaneceu até mesmo nas instituições públicas por meio de seus representantes e seus manuais elaborados por eles, principalmente nas Escolas Normais e nos cursos de Pedagogia. No entanto, encontrando alguns pontos de convergência com a pedagogia nova, progressivamente, conforme o movimento renovador se expandia, também influenciava e renovava a pedagogia católica.

Em suma, no período de 1932 a 1947, as ideias pedagógicas no Brasil “são marcadas por um equilíbrio entre a concepção humanista tradicional, representada pelos católicos, e a concepção humanista moderna, representada pelos renovadores” (SAVIANI, 2011, p.271). Também se pode afirmar que esta última se manteve hegemônica até 1969, fortemente pautada no pragmatismo.

Juntamente com a renovação da pedagogia católica, no final da década de 1960, eclodiu, na França, em maio 1968, o movimento estudantil pela reforma universitária, fundamentado pela concepção humanista moderna, de matriz escolanovista. Esse movimento foi fortemente combatido e o final da década é marcado pela crise das teorias renovadoras, abrindo, dessa forma, espaço para articulação da tendência tecnicista, de base produtivista (SAVIANI, 2012, p.93).

A concepção pedagógica produtivista, segundo Saviani, é a tendência educacional dominante, atualmente neste século, no Brasil. Fundamentada na teoria do capital humano “buscou imprimir uma nova orientação pedagógica de forma a ajustar o sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964” (SAVIANI, 2012, p.93). Essa concepção esteve presente nos debates travados na tramitação da primeira LDB, entre os anos de 1950 e 1960 e, ainda segundo o autor,

[...] postulava que a educação é um bem de produção e não apenas um bem de consumo. Tem, pois, importância decisiva no processo de desenvolvimento econômico. O caráter produtivista desta concepção pedagógica tem uma dupla face: a externa, que destaca a importância da educação no processo de produção econômica, e a interna, que visa a dotar a escola de um alto grau de produtividade potencializando os

investimentos nela realizados pela adoção do princípio da busca constante do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio (SAVIANI, 2012, p.144).

Na década de 1960, a referida teoria foi divulgada positivamente e na década de 1970, passa a receber críticas, influenciadas por teorias da concepção crítico-reprodutivista, buscando evidenciar

[...] que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2012, p.94).

Mesmo com a crítica empreendida pelas teorias crítico-reprodutivistas, a tese defendida por Frigotto (*apud* SAVIANI, 2012, p.95) de que “a escola (imediatamente) improdutiva é (mediatamente) produtiva”, a concepção produtivista se manteve no ensino brasileiro através da pedagogia tecnicista, oficializada pelo Estado pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Saviani afirma que essa concepção resistiu a todas as críticas e, na década de 1980, continuou se firmando sob o contexto do neoliberalismo, “quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada, centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2012, p.96).

Pautada na mesma concepção, em 2001, efetiva-se a aprovação do Plano Nacional de Educação. A partir da teoria do capital humano, refuncionalizada, fazendo-se presente nas teorias com prefixos “neo” e “pós”, continua voltada à produtividade na educação.

Nesta retomada do histórico das concepções educacionais na educação brasileira, constatamos que a concepção humanista tradicional e a concepção humanista moderna foram predominantes, isto é, hegemônicas em determinadas épocas, marcando períodos educacionais, e, como afirma Saviani, no período atual, predomina a concepção pedagógica produtivista. Nelas fundamentadas, variadas teorias educacionais, com semelhantes ou diferentes fundamentos, orientaram as práticas pedagógicas na efetivação do ensino.

Ao logo desse processo histórico, também operaram teorias com base nas concepções críticas de educação, porém não conseguiram tornar-se dominantes e, portanto, não tiveram a mesma predominância e influências na atividade educativa como as demais. Essas teorias, denominadas assim, de contra-hegemônicas, “buscaram intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2012, p.145).

A concepção pedagógica libertadora de Paulo Freire exemplifica uma das propostas contra-hegemônicas que emergiu na década de 1960. A referida teoria suscita uma prática que

Parte de vivência de situações populares, de modo que identifique seus principais problemas e opere a escolha de temas geradores, cuja problematização levaria à conscientização que, por sua vez, redundaria na ação social e política” (SAVIANI, 2012, p.100).

Na década de 1980, a Pedagogia Histórico-Crítica aponta também, como proposta contra-hegemônica, a serviço da classe trabalhadora, e, portanto, apresentando um método de ensino concebendo a educação como “mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 2012, p.101). Assim, seu método,

[...] parte da prática social em que professor e alunos encontram-se igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social” (SAVIANI, 2012, p. 101).

Diferentemente das concepções pedagógicas hegemônicas, além de conceber a prática dialeticamente, esta teoria apresenta-se superior às demais por ser constitutiva de dois elementos fundamentais: criticidade e historicidade. Esses elementos lhe possibilitam ser transformadora, pois, através do ensino dos conhecimentos elaborados, produzidos historicamente pelo conjunto dos homens, põe a educação a serviço da classe trabalhadora. A Pedagogia Histórico-Crítica, com uma concepção dialética e com um método de ensino

também dialético, é a teoria que realmente possibilita compreender a realidade concreta.

Em suma, verifica-se no histórico educacional brasileiro a predominância de concepções pedagógicas que fundamentam suas respectivas teorias, sem explicitar claramente um projeto societário. Embora de forma implícita estas concepções objetivam a manutenção do *status quo* dessa sociedade, suas teorias são envolvidas de fetichismo que convencem os trabalhadores de que tais teorias são pensadas, elaboradas e efetivadas procurando atender e defender o interesse da classe trabalhadora. Este, também, se configura um dos motivos pelo qual tais teorias predominaram na orientação do trabalho pedagógico nos espaços educativos e dessa forma, foram tornando-se e permanecendo, assim denominadas por Saviani, de concepções hegemônicas.

No entanto, o aprofundamento do estudo sobre o conhecimento da realidade concreta aponta uma relação fundamental entre a educação e a sociedade. O acúmulo das produções teóricas educacionais evidencia a existência de uma teoria constitutiva de elementos que possibilitam uma ação educativa transformadora, produzida desde os anos 1980, qual seja, a pedagogia histórico-crítica. A partir dessa constatação é fundamental torná-la conhecida para os educadores brasileiros, assim como conscientizá-los de que a educação é espaço de disputa e luta entre as classes, na sociedade capitalista. Como a realidade se constitui em uma sociedade de classes é fundamental pensar a educação em uma sociedade de classes, como é próprio da sociedade em que vivemos. Este é o debate do próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### EDUCAÇÃO E SOCIEDADE DE CLASSES

A pedagogia histórico-crítica é resultado de estudo minucioso da relação educação e sociedade. A concepção nele presente entende a Educação como determinada e determinante social. Sempre esteve inserida em um contexto, em uma realidade, portanto, é resultado do conjunto de relações sociais e de relações de produção. Dessa forma a referida teoria foi produzida para se constituir uma forma de trabalho nos espaços educativos que objetiva e possibilita a superação da sociedade capitalista, devendo ser, portanto, um instrumental para conhecimento efetivo da realidade, através do ensino e apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Portanto, dada a importância que a pedagogia histórico-crítica atribui à relação educação e sociedade e concebendo esta constituída por classes sociais com interesses antagônicos, julgamos ser importante uma discussão específica acerca dessa relação para pensar a organização do trabalho educativo.

A qualidade do trabalho educativo pressupõe que se contemple a realidade concreta, sob pena de entender a educação de forma idealista, descontextualizada, abstrata e, portanto, deslocada de sua objetividade.

Expressões como estas, “O país está desse jeito porque a educação está precária, pois ela não vem cumprindo sua função”, “Melhorando a educação, conseguiremos um mundo melhor”, “Pedro estudou e se deu bem na vida”, “A educação é o reflexo da sociedade, nada se pode fazer”, evidenciam, consciente ou inconscientemente, esta separação, com consequências desastrosas para a educação. Seguidamente presenciamos depoimentos como estes que expressam uma avaliação da educação, como também expressam opiniões sobre a função que a educação deveria cumprir. Ressaltamos que, em geral, tratam-se de opiniões, sem qualquer embasamento científico.

Essas falas também demonstram uma determinada forma de concepção de educação e de compreensão das relações existentes entre educação e sociedade. Todavia, para aprofundar a discussão, podemos/devemos nos perguntar: Como devemos compreender a educação? Qual a sua relação com a sociedade? A educação realmente pode transformar a sociedade? Esta seria a sua finalidade? Afinal, o que é a Educação? Ela sempre existiu? Sempre desempenhou o mesmo papel? Podemos falar em tipos de educação, com papéis e finalidades diferentes? Quais são as possibilidades e os limites da educação?

Nosso primeiro passo, então, será compreender e esclarecer o que é educação para, posteriormente, analisar e definir sua finalidade. Procuramos dar conta deste propósito analisando os textos “As possibilidades e limites da educação”, “Educação na sociedade de classes: possibilidade e limites e “Por uma educação para além do capital e por uma educação para além da escola”, de autoria do professor Paulino José Orso, publicados, respectivamente, nos livros “Comuna de Paris de 1871: história e atualidade” (2002), “Educação e lutas de classes” (2008) e “Educação, Estado e Contradições Sociais” (2011).

Nos textos, o autor chama atenção para a necessidade de reflexão sobre as possibilidades e limites da educação, uma vez que diversos setores da sociedade enfatizam o seu caráter redentor e, por vezes, o discurso convence os trabalhadores em educação de um determinismo e diretivismo social, desacreditando-os de qualquer possibilidade de contribuição, via educação, para a transformação societária. Assinala, ainda, que, para elencarmos os seus limites e possibilidades, precisamos compreender a educação num contexto mais amplo para não chegar a conclusões equivocadas.

Objetivando ressaltar a importância da história para a compreensão dos fatos e fenômenos da realidade numa perspectiva dialética, de totalidade, iniciaremos o debate com um breve histórico da educação desde a antiguidade até os nossos dias, considerando a história da humanidade, a história da educação, também contidas nos textos anteriormente citados.

Em período mais remoto, há aproximadamente 1,5 milhões de anos, nossos antepassados, os primeiros hominídeos, viviam em comunidades primitivas onde não havia propriedade privada dos meios de produção e divisão

social e, conseqüentemente, todos “trabalhavam” para sobrevivência, proteção e defesa da espécie. O resultado do trabalho (caça, pesca e coleta, indispensáveis à sobrevivência) era partilhado entre todos. A forma de organização da sociedade, sendo igualitária, resultava em relações sociais de cooperação e ajuda mútua (ORSO, 2002, p.90).

Nesse período, poder-se-ia dizer que a “escola” era a própria vida. Tudo o que necessitavam aprender para se manterem vivos aprendiam nas atividades cotidianas, realizadas para produzir a subsistência e a subsistência do grupo. Portanto, nesse momento, a educação exercia um papel fundamental, pois dela dependia a melhor sobrevivência do grupo. Tudo era ensinado a todos, ou seja, o conhecimento (produzido até aquele momento) era socializado.

No entanto, essa forma de organização social foi sendo transformada na medida em que os homens foram transformando a natureza para produzir a sua subsistência. Surge a propriedade privada dos meios de produção e, decorrente disso, as classes sociais e as lutas sociais. Também é consequência dessa organização o estabelecimento da divisão social do trabalho e a mudança das relações sociais, passando a existir a exploração e a dominação (ORSO, 2002, p.90). Com algumas especificidades, essas características gerais podem ser percebidas nas sociedades escravistas, feudais, capitalistas e no modo de produção asiático.

Nestas diferentes formas de organização social, havia a necessidade de passar às futuras gerações os conhecimentos produzidos até o momento para continuarem a perpetuação da espécie, ou seja, havia ensino, havia educação. Porém, em cada época e cada período, a educação se efetivou de forma diferenciada, cumprindo diferentes finalidades. Uma característica geral marcante e presente em todos esses modos de produção, em relação à educação, diz respeito à fragmentação do conhecimento, ele não era socializado para todos, como ocorria nas comunidades primitivas, mesmo que educação formal ainda não houvesse.

No período em que a sociedade estava organizada na forma escravista, portanto, em que já se encontram presentes, umas formas básicas de preparar os indivíduos para viverem na sociedade, transmitindo um saber sistematizado, surge a educação formal — voltada para o ensino de um saber especializado

— não mais “voltada para o ensino da vida, pela vida e para a vida”. Agora a educação é destinada para uma determinada classe social, a classe dominante, que detém o poder material e, conseqüentemente, o poder político, ideológico e social. A educação informal permanece relegada à classe dominada e explorada, no entanto, voltada para a condição de subserviência, conformação e “aceitação da sua condição de classe e para o trabalho” (ORSO, 2002, p.92).

A escola surgiu e foi destinada para os filhos dos senhores (pessoas que tinham tempo livre, que precisava ser ocupado) e, portanto, neste período, cumpriu a sua função social de “reproduzir e perpetuar a cultura, os valores, as tradições” (ORSO, 2011, p.240) e os interesses da aristocracia, ou seja, os interesses da classe social que a criou.

Na sociedade feudal, na Idade Média, a educação formal era essencialmente religiosa, ministrada em instituições religiosas (escolas privadas) e era privilégio da classe dominante (reis, nobreza e clero). A igreja detinha o poder material e espiritual e, através da religião, exercia a legitimação das relações de classe. Para os dominados (servos e vassalos) permanece a educação informal, pois estes ocupavam todo o seu tempo trabalhando para sustentar a classe privilegiada. Caso alguém questionasse essa forma de organização e qualquer dogma religioso, era considerado herege e condenado à fogueira ou forca pelos tribunais da inquisição (ORSO, 2002, p.92).

Da mesma forma, neste período, a escola foi destinada para a classe privilegiada e também cumpriu a sua função social de reproduzir e perpetuar a cultura, os valores, as tradições e os interesses da nobreza e do clero, a classe dominante no período.

Já no período de transição da forma de organização feudal para a capitalista (decorrente dos grandes descobrimentos da expansão marítima, do renascimento econômico, comercial, cultural, etc.), o contexto propiciava o aumento das contestações e surge o protestantismo com a defesa da livre interpretação da bíblia e a defesa do indivíduo responsável por seus atos. As contestações à ordem estrutural e às relações que a sustentavam foram ao encontro dos interesses da burguesia, classe ainda em ascensão, desencadeando mudanças.

Neste período, o conhecimento passa a ter uma nova concepção:

Com os empiristas o conhecimento deixa de ser visto como apenas uma iluminação, como um produto da razão e passa a ser visto como instrumento de transformação material. A burguesia percebeu que a ciência, transformada em técnica aplicada à indústria, provocaria o progresso e a transformação social. O iluminismo, o racionalismo, o empirismo e o liberalismo, ao mesmo tempo que serviram para fazer a crítica, lutar contra e destruir a antiga ordem, serviram de base para a construção e consolidação da nova ordem, o capitalismo (ORSO, 2002, p.93).

Os ideólogos da classe burguesa passaram a atribuir à escola um caráter redentor, ou seja, pela educação, seria possível resolver todos os problemas econômicos e sociais. Os hereges e rebeldes poderiam ser educados, disciplinados, convertidos em “instrumentos dóceis, úteis e produtivos para o trabalho” (ORSO, 2002, p.93).

Portanto, passa-se a defender uma escola pública, gratuita, laica e universal. Inicialmente, foi defendida pelo protestantismo, depois pelos iluministas e, por fim, pela burguesia liberal, pois a indústria estava em amplo desenvolvimento, necessitava de mão de obra de certa forma “especializada” para operar as novas forças produtivas e, também, porque percebia a educação como uma condição para constituir-se enquanto classe hegemônica:

Todo esse processo de renovação iniciado com o renascimento, na transição do feudalismo para o capitalismo, tendo a burguesia como sujeito histórico dominante atinge o apogeu com a Revolução Francesa (1789), quando ela se torna politicamente reacionária. Uma vez conquistado o poder, sem ter eliminado as desigualdades e as diferenças de classe, sem ter concretizado as velhas promessas e os antigos ideais de igualdade, solidariedade e fraternidade, jogou-os para as raias da formalidade e, na prática, instituiu a guilhotina, dando mostras do que seria capaz de fazer sempre que alguém se atrevesse a ameaçar seus interesses. Se na idade média o símbolo da reação foi a fogueira, na modernidade foi a guilhotina. Os que se insurgem contra a ordem são condenados, de preferência em praça pública, para que sirvam de exemplo aos possíveis insurgentes (ORSO, 2002, p.93 e 94).

Quando a burguesia conquista o poder, já não se interessava mais em formar a classe trabalhadora, em transmitir o conhecimento mais elaborado, defendido até então, assim como a promessa e defesa dos ideais de igualdade, fraternidade e solidariedade. Ao contrário, condenava em praça pública os que

manifestassem qualquer contestação ou colocassem em risco seus interesses, agora, porém, usando a guilhotina e não mais as fogueiras.

Com a proclamação da república, em Paris, decorrente do levante popular em 1792, dentre outras medidas tomadas, estabeleceu-se a instrução pública, laica e gratuita. A burguesia passou a defender o mesmo ideário como mecanismo para tornar-se e manter-se enquanto classe hegemônica. No entanto, na prática, impedia que o conhecimento chegasse às camadas populares. Com as pressões populares até se conseguiu fazer com que o governo ofertasse educação a um número maior de pessoas, porém, apenas de forma a legitimar e reproduzir as relações sociais existentes.

Assim, em situação de miséria e exploração, excluídos do acesso ao conhecimento, a população parisiense continuou a viver, assim como as demais camadas populares da época. Este contexto em que vinham vivendo há muito tempo levou os trabalhadores parisienses a reagirem, em um momento excepcional, e tomar a direção de suas vidas. Isso ocorreu em 18 de março de 1871, “quando o comitê central da Guarda Nacional, que havia sido organizado para manter a ordem, tomou posição contra a Assembleia Nacional e declarou a Comuna de Paris” (ORSO, 2002, p.94).

De acordo com o autor:

Esse acontecimento transcendeu o tempo e o espaço em que ocorreu e marcou as lutas dos movimentos operários em todo mundo. Pela primeira vez a classe trabalhadora assumia o poder com proposta de construir uma nova humanidade. Ao assumir o poder, os comunardos, imediatamente, procuraram reorganizar o Estado, redirecionando-o para os interesses populares (ORSO, 2002, p.93).

A partir da tomada de poder, apesar de uma curta duração, 72 dias, diversas foram as medidas tomadas pelos comunardos no sentido de melhorar as condições de vida para a classe trabalhadora. Na educação, não implantou medidas profundas, no entanto, direcionou reformas na organização do ensino para que este realmente contribuísse para formar sujeitos com vistas à superação da sociedade de classes e promovesse a organização e produção da vida social igualitária.

Segundo a circular emitida por Vaillant, delegado da Comuna de Paris para a educação, ela deveria seguir uma orientação de tipo socialista. Diz a circular: “Considerando que é importante que a Revolução Comunal afirme o seu caráter essencialmente socialista por uma reforma do ensino, assegurando a todos a verdadeira base da igualdade social, a instrução integral a que cada um tem direito e facilitando-lhe a aprendizagem e o exercício da profissão para o qual o dirigem seus gostos e aptidões (ORSO, 2002, p.95).

Dessa forma, aos líderes municipais e distritais, foi solicitado que organizassem e enviassem ao Ministério da Instrução Pública informações sobre os locais e estabelecimentos para realizar a instrução de escolas profissionais, ou seja, “onde os alunos, ao mesmo tempo em que aprendiam uma profissão, completavam sua instrução científica e literária” (ORSO, 2002, p.96).

A Comuna de Paris não conseguiu implantar todas as reformas educacionais que pretendia, pelo curto período, no entanto, pelas medidas tomadas de orientação republicanas (defesa da escola pública, laica, gratuita, dentre outras) ficou evidente seu caráter de classe voltado, principalmente, para o proletariado. Pretendia ofertar educação integral, de acesso a todos, para o desenvolvimento do ser em todas as suas dimensões, omnilateral, e, também, objetivando revolucionar toda a estrutura social.

Como dissemos, após 72 dias, a burguesia reagiu covardemente e retomou o poder, deixando um resultado de mais de trinta mil fuzilados, em torno de trinta e seis mil condenados à execução, prisão e trabalhos forçados. A derrota ocorreu devido à precariedade de organização dos comunardos e, principalmente, pela falta de apoio de uma parcela dos trabalhadores que preferiram o comodismo ao invés de juntar-se aos que resistiam (ORSO, 2002, p.97 e 98).

Dessa forma, a burguesia retoma o poder e nesses moldes vem se mantendo enquanto classe dominante até os dias atuais.

Nesse breve percurso histórico, dando ênfase para a educação, apoiando-nos nos pressupostos de Marx, podemos extrair algumas afirmações e conclusões em relação ao conceito de educação e sua relação na sociedade.

Um desses aspectos, que mencionamos no início do texto e retomamos agora, é o conceito de educação e sua finalidade. Podemos perceber, nas

diferentes organizações sociais, que a “educação foi, e ainda é, a forma com que a sociedade educa os indivíduos para viverem nela mesma” (ORSO, 2002, p.90). “Diz respeito ao conjunto das relações sociais e humanas na prática social de uma sociedade, em uma determinada época” (ORSO, 2011, p.229). Dessa forma, sempre esteve inserida em um contexto, em uma sociedade, em uma realidade. Nunca foi autônoma, deslocada do conjunto das relações sociais e das relações de produção. Analisar, refletir e tentar compreender a educação deslocada do conjunto das relações sociais e das relações de produção, tomando o indivíduo ou a educação como elementos centrais podem nos levar a sérios equívocos.

Portanto, para entender a educação sem equívocos, devemos partir da compreensão da forma como os homens se organizam para produzir sua sobrevivência em cada época, em cada sociedade.

Concordamos com Marx quando afirma, no prefácio à “Contribuição à crítica da economia política” que,

[...] Na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações de produção necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2005 p.52).

Assim, para entender educação, devemos partir da compreensão de como os seres produzem socialmente em cada época e sociedade, ou seja, da produção material. Não será possível compreendê-la, de fato, sem ter presente o contexto mais amplo, como um,

[...] elemento superestrutural dependente da forma e da maneira como os homens produzem sua sobrevivência material”. Portanto, a educação, expressa uma concepção de mundo, de sociedade e de homem, que norteia nossa vida e todas as nossas atividades (ORSO, 2002, p.89 e 91).

Como constatado, a educação está inserida em um contexto, em uma sociedade, em uma realidade. Também é fato que a forma como se compreende a realidade coincide com a forma como são interpretados os fatos e fenômenos que ocorrem na realidade concreta. Dessa forma, podemos compreender a realidade, e conseqüente, a educação, de duas principais formas.

A compreensão de que a educação seja capaz de promover o desenvolvimento econômico, garantir bem-estar social, produzir a felicidade, ou seja, acreditar que seja superior aos fatos, imaginando-se mesmo capaz de determiná-los e alterá-los por si mesma, tal como atualmente se encontra presente nas propostas defendidas e divulgadas pelos governos e pelos grupos de iniciativa privada, resultam de uma compreensão da realidade a partir da perspectiva positivista em que a educação é compreendida deslocada do conjunto das relações sociais e das relações de produção.

Nessa perspectiva, o indivíduo ou a educação são tomados como centrais, ao invés de considerar o conjunto das relações e, assim, fracasso ou sucesso do indivíduo são tomados como resultado de sua incapacidade, falta de dons, de criatividade, ou seja, o problema está no indivíduo. Da mesma forma, se a educação não conseguir resolver tais situações, é considerada ineficaz e seus profissionais, incompetentes.

Portanto, se analisarmos a educação na perspectiva positivista, constataremos que a ela atribui-se a função de ajustar os indivíduos a esta sociedade, pois tendo-os adaptados, vivendo harmoniosamente, “ela funcionará bem, em ordem e promoverá o progresso de acordo com o desenvolvimento natural das coisas” (ORSO, 2002, p.89).

No entanto, se analisarmos a educação em sua totalidade, entendendo-a inserida na sociedade, compreenderemos que a “educação é resultado das relações que se estabelecem na sociedade, em cada época” (ORSO, 2002, p. 90). Analisando a educação dessa forma, na perspectiva dialética, entenderemos que “ela é determinada e determinante social”, ou seja, compreenderemos a relação existente entre educação e sociedade e, conseqüentemente, entenderemos que “a sociedade estabelece os limites e as possibilidades da educação” (ORSO, 2008, p.56).

Portanto, a forma como analisamos e entendemos a educação coincide com a forma como compreendemos a realidade, a sociedade. Assim, ao analisar a educação, não podemos deixar de analisar a realidade mais ampla em que a escola está inserida. É nesta perspectiva de totalidade que analisaremos a educação, para realmente compreendermos sua relação com a sociedade (capitalista), as possibilidades e os limites interpostos nesta relação.

Outro aspecto que pode ser constatado no processo histórico educacional e social refere-se aos tipos e formas de educação desenvolvidas, de maneiras diferentes, nos modos de produção.

Podemos dizer que houve, e ainda há, duas formas básicas de educação: a formal e informal. A primeira refere-se àquela institucionalizada, realizada de forma sistemática com um programa organizado estabelecendo-se conteúdos, objetivos, finalidades a atingir, tanto para professores quanto para alunos. Trata-se da transmissão de “um saber sistematizado, do conhecimento elaborado, da cultura erudita”. Trata-se da *episteme*, ou seja, da ciência, da transmissão de um conhecimento metódico” (SAVIANI, 2005, p.14 e 15).

Já a segunda diz respeito à instrução realizada nas atividades cotidianas em que o conhecimento adquirido se baseia em costumes, tradições e na vida cotidiana. Não se trata de conhecimento sistematizado e, por isso, geralmente é transmitida pelos familiares de geração para geração. Nas palavras de Saviani, trata-se do “saber próprio do senso comum, do conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro”. Refere-se à *sofia*, “a transmissão da sabedoria fundada numa longa experiência de vida” (SAVIANI, 2005, p.14 e 15).

Considerando a história, podemos afirmar que ambas as formas de educação variam de acordo com a época, o lugar onde ocorrem, com as relações de forças envolvidas e o estágio de desenvolvimento da sociedade. A educação formal foi criada pela classe dominante de sua época, no modo de produção escravista, e permaneceu, por um longo tempo, sendo de acesso praticamente exclusivo a essa classe, nas demais organizações sociais. Recentemente, não tendo outra alternativa devido às pressões sociais e, até mesmo, de uma certa necessidade de qualificação da mão de obra, esta forma de educação foi sendo cada vez mais democratizada, universalizada. Um número maior de pessoas está tendo acesso à educação formal,

institucionalizada, no entanto, a burguesia tem se utilizado de estratégias e mecanismos para privar as massas do acesso ao conhecimento elaborado, através do aviltamento dos conteúdos, dificultando ou impossibilitando a inteligibilidade do real.

No entanto, o discurso manifesto da burguesia no sentido da necessidade de escola para todos, parece ir ao encontro das reivindicações da classe trabalhadora e, portanto, cabe aqui questionar e esclarecer: por que possibilitar acesso à escola para a maioria da população, ou seja, por que se preocupar em alfabetizar as pessoas, ensiná-las a calcularem minimamente, se não é de interesse da classe dominante que o conhecimento realmente chegue para a classe trabalhadora? Simplesmente porque alfabetizar e calcular, ou seja, possibilitar o acesso ao conhecimento formal, não significa fazer nenhuma revolução social. Vivemos em uma sociedade gráfica e saber ler, escrever e calcular significa apenas ter um mínimo de sociabilidade e autonomia.

Enquanto a escola formal era destinada, controlada e de acesso somente à classe dominante, havia a valorização do saber clássico, pois garantia a autorreprodução da estrutura social. No entanto, quando o saber institucionalizado deixa de ser privilégio somente dessa classe, ocorre a divisão entre o saber e o fazer, a fragmentação do conhecimento, também como uma estratégia da classe dominante para a manutenção estrutural sistêmica.

Outro aspecto que podemos afirmar, também analisando o histórico e tendo como base a perspectiva dialética, é o entendimento da educação condicionada objetivamente, ou seja, entendida como articulada e dependente da estrutura social. É a estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do processo educativo, limitando a função básica de reprodução da estrutura social existente.

Com a mudança na base material da sociedade, mudou a educação e as demais relações. Quando a sociedade estava organizada na forma do comunismo primitivo, o trabalho, a produção, e a propriedade eram coletivos, da mesma forma como o conhecimento era socializado a todos e as relações eram de cooperação. Mesmo sendo informal, a educação era da vida, pela vida e para a vida.

A partir do momento em que surgem as posses e a propriedade privada, a produção social baseou-se na divisão de classes, como constatamos na

organização da forma escravista, feudal e, até os dias atuais, na forma capitalista. A educação e o conhecimento passam a refletir essa fragmentação. As relações sociais deixaram de ser de cooperação e passaram a ser de exploração e dominação. A formação continua pela e para a vida, adequada, porém à forma de organização da sociedade do momento.

Dessa forma, “como toda e qualquer sociedade procura educar seus indivíduos com vistas a sua reprodução”, a educação também foi mudando de acordo com as mudanças da sociedade. “Ela sempre foi a expressão da sociedade mais ampla”, transmitindo conhecimento ou para manutenção, ou para a transformação de determinada forma de organização. Dizendo em outras palavras, “a educação sempre ocorreu em situações concretas, em condições sociais, em sociedades determinadas” (ORSO, 2002, p.90 e 91).

Portanto, se temos esse entendimento de que a educação não é a totalidade, mas sim, parte da sociedade, podemos concluir que essa sociedade, organizada no modo de produção capitalista, somente poderá oferecer uma educação fragmentada, elitista, que não possibilitará o acesso à cultura mais elaborada a todos os seus membros, impedindo seu pleno desenvolvimento, pois isso põe em xeque a hegemonia e domínio da classe dominante. Se realmente ela corresponde à forma de organização social e à preparação dos seus indivíduos para viverem nela, cabe o seguinte questionamento: então não restam alternativas, a única possibilidade da educação é a reprodução da sociedade vigente? Este é o limite que se impõe à educação, aos educadores?

A história nos mostra um outro aspecto importante que foi ressaltado por Marx (2010), e que é necessário ser compreendido: “uma ideia, uma filosofia não é superada enquanto a realidade que a produziu também não seja superada”. Já houve (e ainda há) organizações capazes de unir a população em torno do essencial — a superação das relações de produção baseadas na propriedade privada e a conquista da liberdade humana, pela construção de uma nova humanidade e de um novo homem, de uma sociedade baseada em relações sociais diferentes. Enquanto permanecerem as dificuldades que produziram esses ideais, eles permanecerão, ou seja, enquanto a sociedade permanecer organizada, fundada nas relações de exploração, os ideais de uma nova sociedade permanecerão.

A Comuna de Paris foi um exemplo, dentre outros, ao longo da história, de demonstração de possibilidade de organização popular voltada à luta e defesa de uma sociedade diferente que buscava atender ao bem comum da maioria da população.

Desde sua instauração, a Comuna procurou efetivar medidas para consolidar um outro tipo de relação social e outro tipo de educação. Mostrou, ainda, que este intento é impossível na sociedade capitalista, portanto, sendo necessário destruir a sociedade de classes, ou seja, a superação da propriedade privada, do Estado e das classes sociais. Apesar de não ser considerada uma revolução socialista acabada, mostrou que é possível mudar o rumo da história e é considerada o maior feito histórico no sentido de organização popular na tentativa de construção de uma nova humanidade, com novas relações de produção e nova educação (ORSO, 2002, p.98).

Sua importância é destacada por Marx, com certo entusiasmo, mesmo considerando a derrota:

[...] que elasticidade, que iniciativa histórica, que capacidade de sacrifício nesses parisienses! ... Seja como for, a atual sublevação de Paris, mesmo que derrotada face aos lobos, porcos e rafeiros da velha sociedade, é o feito mais glorioso do nosso partido desde a insurreição de junho parisiense (MARX, apud ORSO, 2002, p. 97).

Prosper-Olivier Lissagaray também enaltece os comunardos: Que potente vanguarda que, durante mais de dois meses, manteve na expectativa as forças coligadas das classes governantes; que imortais soldados, que nos mortais postos avançados, respondiam ao versalhês: Estamos aqui pela humanidade! (LISSAGARAY, apud ORSO, 2002, p. 97).

Um dos fatores que contribuiu para o surgimento da Comuna de Paris foi o desenvolvimento da Primeira Internacional e o crescimento dos ideais socialistas.

Esta foi a primeira vez na história da humanidade que os operários chegaram ao poder e promoveram mudanças em favor da maioria da população, mas não foi a primeira vez que a burguesia, usando os soldados, os próprios trabalhadores, os filhos e irmãos de operários, revelou seu caráter autoritário e cruel (ORSO, 2002, p.97).

Mesmo não tendo se consolidado como uma revolução do proletariado, além de ter demonstrado a possibilidade de reação, a Comuna demonstrou também “a necessidade da unidade da classe trabalhadora para o enfrentamento da classe dominante” (ORSO, 2008, p.58).

Outro exemplo de união de classe para a luta pela superação da sociedade de classes, foi o das Madres da Praça de Maio, da Argentina. Depois de perceberem que a Igreja, a Comissão dos Direitos Humanos, o Poder Judiciário, os políticos, etc., além de não as ajudarem na procura de seus filhos que haviam desaparecido (perseguidos, presos, torturados, exilados e mortos), perceberam, também, que estes eram cúmplices pelo desaparecimento e atrocidades cometidas. Perceberam que o problema era coletivo e não individual, então passaram a se organizar. “Na luta compreenderam que a causa dos problemas está na sociedade de classes, na sociedade capitalista e que a única saída que havia para superar os problemas era lutar pela transformação radical da sociedade”. Portanto, as Madres demonstraram que “a única condição dos fracos se fortalecerem é na unidade” (ORSO,2008, p.59).

Ainda, outro exemplo de educação colocado a serviço dos trabalhadores é o caso do MST, também citado por Orso (2002). O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra é mais um exemplo de unidade organizada na defesa de seus direitos e luta para transformar a sociedade em que vivem. Inicialmente, cansados das promessas da burguesia, lutavam pela conquista da terra, de um pedaço de chão para trabalhar e viver, individualmente. No entanto, na própria luta compreenderam que ela deveria ser coletiva, pois seus problemas eram comuns. Compreenderam, também, que a conquista da terra devia ser um processo na luta pela superação da sociedade capitalista, da transformação social, caso contrário, mesmo de posse do seu pedaço de chão, os problemas voltariam a ser os mesmos.

Este movimento se organiza nos assentamentos com escolas próprias, currículos próprios, buscando educar seus membros para compreender a realidade e atuar e lutar pela sua transformação.

Os exemplos citados são alguns dos inúmeros que poderiam ser citados para comprovar que a “verdadeira aprendizagem ocorre na luta”, portanto “é preciso aprender com a luta e com a história” (ORSO,2008, p.59).

A guia desses exemplos, apontamos, como alternativa, lançar mão da ilusão e ingenuidade e partir para a luta, tendo como referência a identidade de classe, pois, como afirma Marx, os problemas só se resolvem na prática.

É fato, no entanto, que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, no entanto, também a teoria se transforma em poder material assim que evidencia no ser humano, e de fato ela se evidencia no ser humano tão logo se torna radical. Ser radical significa agarrar a questão pela raiz. Mas a raiz é, para o ser humano, o próprio ser humano (MARX, 2010, p.44).

Mas, como já afirmamos, se a educação faz parte da sociedade e ela é quem educa seus indivíduos para viverem nela, que papel cabe à educação? Resta a ela alguma possibilidade ou está fadada ao limite de reprodução social?

Justamente pelo fato de a educação fazer parte da sociedade, compete a ela, e a todos os profissionais da educação, uma tarefa importantíssima. É preciso lutar por educação, e lutar por educação em uma sociedade de classes é “lutar por outro tipo de educação que exige a superação da sociedade em que vivemos”, a sociedade capitalista. Nesta luta, para não cometermos equívocos, precisamos “recuperar as lições da história e ser capazes de nos unir em torno do essencial” que é a “superação das relações de produção fundadas na propriedade privada, a superação do Estado” (ao invés de melhorá-lo, torná-lo eficiente, democrático, etc.) e a “superação das classes sociais” (ORSO, 2002, p.100).

Portanto, “quem acredita na educação, luta ao mesmo tempo para transformar a sociedade” (ORSO, 2002, p.100). Isto é premissa para tratar de educação em sociedades de classes. Há a possibilidade de construção de uma educação para além do capital, uma educação para além da escola, como o autor menciona no título de seu artigo, já foi confirmado com o relato de organizações populares, como no caso da Comuna de Paris, das Madres da Praça de Maio, da Argentina e o Movimento dos Sem Terra.

No entanto, o trabalho docente não pode ser concebido/entendido como absoluto, isolado, circunscrito ao interior de quatro paredes da sala de aula. Pensar dessa forma seria contraditório à concepção de que a escola está

inserida em um conjunto de relações e inter-relações que afirmamos até o momento.

Portanto, lutar por educação não se reduz a adentrar na sala de aula somente com um bom plano de ensino, atividades bem preparadas e organizadas, ensinar bem os conceitos aos alunos, avaliar, etc., ou seja, não se reduz a realizar o trabalho “bem feito”, embora não desconsideramos a importância dessas ações para a aprendizagem dos educandos. O bom professor, “ao fazer o seu trabalho, percebe os limites do mesmo, quando circunscrito à escola” e utiliza os espaços disponíveis, esgota o campo do possível no interior da escola, “cria espaços de liberdade fazendo de sua prática educativa uma negação viva ao modo de organização social dominante” (ORSO, 2011, p.227).

Um trabalho bem feito no interior da escola exige o entendimento das inter-relações e das articulações entre as várias dimensões em que o trabalho pedagógico está inserido. Isso exige, também, conhecimento de todas as dimensões que interferem direta e indiretamente no trabalho docente. Desenvolver um bom trabalho é estar atento a tudo que acontece no mundo, pois a escola expressa o conjunto da sociedade na totalidade de suas relações (ORSO, 2011, p.227 e 228).

Pensar numa educação para além do capital, uma educação para além da escola se impõe como necessidade porque a educação escolar é apenas uma das formas pelas quais os homens se educam na sociedade e em função dela.

[...] A educação é muito mais ampla, diz respeito ao conjunto das relações sociais e humanas estabelecidas na prática social de uma sociedade, em uma determinada época. Os homens se educam em sociedade, na e pela sociedade, em função da sociedade, pelo trabalho, e uma das dimensões, uma das formas de educação, é a escolar (ORSO, 2011, p.229).

Não se pode limitar a ação da educação à escola porque “tudo tem a ver com a totalidade das relações universais, ou seja, é no espaço da escola (o particular) que estão presentes as relações universais”. Todos os problemas presentes na realidade educacional (como a indisciplina, desrespeito, falta de atenção e limites, desvalorização do conhecimento, da escola e do professor,

etc.) não são produzidos neste espaço, ao contrário, são produtos do meio social. O conhecimento científico, didatizado nos livros didáticos, é a expressão da realidade concreta e, portanto, também não é produzido no interior da sala de aula. É resultado “da interação do homem com o meio, mediado pela natureza, em determinadas condições, numa etapa de desenvolvimento social” (ORSO, 2011, p.230).

Através do trabalho, o homem foi conhecendo o meio, adaptando as suas necessidades de vida, transformando e dominando o meio. Neste processo de transformação do meio, o próprio homem foi se transformando, adquirindo experiência, acumulando conhecimentos, aperfeiçoando-se, desenvolvendo-se de forma que foi possível compreender as leis de funcionamento da racionalidade que, também, “permitiram transformar o meio novamente de forma intencional, voluntária, deliberada, garantindo a satisfação de suas necessidades” (ORSO, 2011, p.230). Ao longo da história, o ser humano enfrentou problemáticas, desafios, que, para se manter vivo, houve necessidade de buscar alternativas e soluções para tais desafios, para garantir a existência da espécie, ou seja, o homem transformou o meio e se transformou.

Esse movimento é contínuo. Dia após dia, o ser humano precisa enfrentar desafios para garantir sua sobrevivência e existência e, com isso, vai se aperfeiçoando e ampliando conhecimento. É nesse sentido que se pode afirmar que “a vida significa conhecimento e conhecimento significa vida” (ORSO, 2011, p.230). Enquanto existir vida, o conhecimento é infundável.

Assim, se a alternativa é desenvolver uma educação para além da escola e para além do capital, voltamos a questionar: como desenvolver o ensino, o ato educativo para este fim? Valendo-se do conhecimento como objeto de trabalho do professor, trabalhar os conteúdos como sinônimo da história do homem e da sociedade, para o homem se conhecer, conhecer sua história, sua identidade e conhecer a sua condição social, impõe-se como necessidade. É do ensino do conhecimento científico que escola deve se ocupar para contribuir no processo de transformação social. Tudo o que é ensinado na escola, pelos professores, deve permitir que os alunos compreendam a si mesmos, se identifiquem e se reconheçam como

pertencentes a uma classe social, à classe trabalhadora, além de compreender as relações sociais que estabelecem e a própria sociedade.

Atualmente, podemos afirmar que, de forma geral, a educação vem cumprindo a função (social) de reprodução da sociedade existente. Os profissionais da educação, produtos de uma formação fragmentada e aligeirada, além de condições precárias de trabalho, desvalorização na carreira, permanecem, em sua grande maioria, alienados, inconscientes de sua própria condição social. Por estes fatores, podemos afirmar, também, que a educação, através dos seus profissionais, do seu ensino, não está desenvolvendo um trabalho na perspectiva de transformação social, um trabalho revolucionário.

Em síntese, a transformação pressupõe conhecimento. Dar a direção para esta sociedade, para a humanidade, requer conhecimento da história para entender de onde viemos, como chegamos, onde estamos e onde queremos chegar, ou seja, conhecimento da realidade concreta. Esse “tipo” de conhecimento permite aos indivíduos intervir na realidade e alterar a direção do movimento.

Dessa forma, a função da educação em uma sociedade de classes é possibilitar o acesso ao conhecimento, à cultura elaborada, para todos os indivíduos, de forma que, por meio de sua apropriação, apropriem-se também da realidade de forma que se possibilite aos novos agentes sociais darem um salto qualitativo em relação à superação da sociedade capitalista, isto é, para a transformação social.

Urge mudar as práticas no meio educacional, pois, caso persistirem as já constadas, um ensino desvinculado da realidade, teremos mais do mesmo, mudando apenas as aparências. Se a educação não trabalhar para superar a sociedade existente, continuará reproduzindo-a e reproduzindo a própria condição. Os educadores precisam dar a direção do trabalho realizado no interior da escola e só farão isso a partir do momento em que se compreenderem como pertencentes à classe trabalhadora, numa sociedade fundada na propriedade privada dos meios de produção e que gera relações de exploração. Somente tendo consciência dessa condição, podem querer transformar a realidade, realizar um trabalho pedagógico intencional, objetivando a transformação das bases estruturais sistêmicas.

Mesmo quando a escola formal busca ser crítica, questionando o sistema social vigente, (diga-se que são poucas e raras que buscam este intento) efetivamente, parece-se mais como disciplinadora, treinadora e docilizadora dos indivíduos. Dedicar-se ao trabalho dos conteúdos abstratos, desvinculando-os da vida concreta, dificultando ou até impossibilitando ao indivíduo que, através da apreensão deste ensino, possa compreender a realidade, questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista. Não se efetiva no interior da escola, das salas de aula, uma educação realmente transformadora e revolucionária. Dentre outros fatores, esse fato é decorrente da exclusão do próprio professor, assim como de todos os outros trabalhadores pertencentes a esta classe, do acesso ao seu principal objetivo de trabalho, no caso dos docentes, o conhecimento.

No entanto, como cobrar qualidade no ensino com as condições precárias de trabalho preponderantes na atualidade? Como tornar a educação transformadora, ou como fazê-la de forma transformadora?

Um primeiro e essencial passo já foi dado. Contamos praticamente universalizada a escola na Educação Básica. Isso representou um salto qualitativo, pois deixou de ser privilégio da elite, considerando que a escola é o único espaço para transmissão do conhecimento sistematizado, dos conhecimentos mais elaborados, produzidos historicamente pela humanidade. Outro fato que pode ser considerado como um avanço é o aumento dos anos de escolarização. A escola passou a ter mais tempo de ensino e mais tempo para o ensino.

Porém, estar na escola, na instituição especializada para transmissão apropriada dos conhecimentos científicos e mais anos escolaridade não é sinônimo de acesso à cultura elaborada. É necessário que os educadores se utilizem de todo acúmulo de conhecimentos já produzido para instrumentalizar os educandos para que estes possam fazer dele também um instrumento de luta, pois:

[...] o acesso ao conhecimento científico, que se identifica com o domínio da organização do funcionamento da realidade, aparece como uma condição *sine qua non* à transformação, mas não suficiente por si só. O acirramento das contradições e dos antagonismos sociais desencadeia as condições para a mobilização social. Até não se apresentar uma situação limite

em que esteja em jogo a sobrevivência do homem, imperará o individualismo, a competição, a concorrência, a busca de saída de tipo personalista e, no geral, de cada um as suas custas. Se a base material exige o estabelecimento de relações necessárias e independentes da vontade, somente no momento em que uma situação nova revelar a insuficiência das relações anteriores e exigir outras novas, elas serão desencadeadas (ORSO, 2008, p.56).

Enfim, apesar de terem melhorado muito os índices de crianças com acesso à escola, nas últimas décadas, tê-las nas instituições de ensino não é o suficiente. Faz-se necessário ensiná-las a pensar, refletir, enfrentar os desafios utilizando-se dos conhecimentos já elaborados para resolver esses desafios, por isso, a necessidade de se apropriar dos conhecimentos já elaborados. Dessa forma, a criança acumula conhecimento, capacita-se e habilita-se para enfrentar novos desafios e desafios cada vez mais exigentes. O ensino desenvolvido dessa forma promove o desenvolvimento integral. Então não resta alternativa senão ensinar as crianças a viverem.

O conhecimento deve servir para as pessoas viverem melhor, resolver seus problemas, para serem felizes. A educação pode e deve essa importante e fundamental contribuição, uma vez que objetiva a superação da sociedade capitalista.

O desafio de ensinar a todos para a superação dessa sociedade requer luta contra o aviltamento dos conteúdos nas escolas e a desvalorização do professor, enquanto mediador do conhecimento. Em outras palavras, é preciso lutar contra a função assistencialista da educação para a classe trabalhadora e preservadora da cultura para a classe dominante, que a sociedade capitalista impõe à escola atualmente, compreendendo que a aceitação dessa imposição é decorrência do baixo nível cultural e de vida das pessoas que nela vivem. A valorização ou não da escola, do professor, dos conhecimentos científicos é equivalente às exigências sociais e suas condições.

Também é necessário que os trabalhadores em educação compreendam que quem determina os conteúdos, a forma e as condições e a importância da educação é o capital. Enquanto a escola era privilégio da classe dominante, ela era unitária, servia unicamente aos interessados. O caráter da escola passa a ser preocupação quando ela deixa de ser exclusivamente das elites, ou seja, passa a ser uma necessidade social, necessidade dos

trabalhadores, pois a sociedade moderna precisa de um mínimo de socialização e inserção social.

A função social da escola é uma problemática recente na realidade educacional. Enquanto o acesso a ela era elitizado, não havia preocupação com a quem deveria servir, no entanto, quando ela se torna acessível à classe trabalhadora, no período de transição do feudalismo para o capitalismo, começam os questionamentos em relação a sua qualidade e finalidade. Para a classe dominante não há dúvidas de que a escola deveria servir a ela, a classe que a instituiu, com a função de preservar a cultura elaborada de posse daqueles que dela fazem parte e utilizar os conhecimentos para reformar e manter a organização social vigente. Manter o antigo caráter da escola é o desafio posto atualmente para a burguesia, que se utiliza de instrumentos e mecanismos diversos e perversos para recompor sua hegemonia no meio educacional, quando ela é posta em xeque.

Saviani explicita uma dessas estratégias quando afirma que a burguesia se utiliza da Escola Nova, como proposta revolucionária, para atender às aspirações da classe trabalhadora de acesso ao conhecimento:

Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando pela Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser contabilizada como um dos méritos da Escola Nova. Entretanto, ao reconhecer e absorver as pressões contra o caráter formalista e estático dos conhecimentos transmitidos pela escola, o movimento da Escola Nova funcionou como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa. Isso porque subordinou as aspirações populares aos interesses burgueses, tornando possível à classe dominante apresentar-se como a principal interessada na reforma da escola, reforma esta que viria finalmente a atender aos interesses de toda a sociedade, contemplando, ao mesmo tempo, suas diferentes aspirações, capacidade e possibilidades (SAVIANI, 2008, p. 52).

Assim, a classe trabalhadora viu suas reivindicações atendidas e absorveu a Escola Nova como proposta educacional revolucionária, que atenderia a todos os seus anseios pelo acesso à cultura. Contudo, o desafio permanece nos dias atuais: a classe dominada precisa lutar para transformar a escola num meio de acesso à cultura historicamente acumulada e aos bens

materiais, isto é, entende e luta para que a escola esteja a serviço da maioria das pessoas, instrumentalizando-as para a transformação da sociedade capitalista.

Entretanto, para ambas as classes sociais está sendo posto o desafio de, ou permanecer dominante, ou alterar o rumo dos fatos e dar um novo direcionamento para a educação. Os embates de classes no meio escolar apresentam-se com as prerrogativas de continuar adequando a escola às necessidades do capital ou efetivar ações para uma escola para além do capital.

Esvaziada de conteúdos, a escola, no momento, tem iludido a classe trabalhadora com acesso ao conhecimento através de sua universalização, no entanto, continua servindo aos interesses da classe dominante, garantindo uma escola de qualidade para as elites. A classe trabalhadora mantém-se subserviente porque entende que suas reivindicações de acesso aos bens culturais estão sendo atendidas através da democratização da escola. Por sua vez, a classe dominante, através dessa democratização, consegue transformar seus valores particulares em valores universais e seus interesses de classe como interesses de todos. Em suma, a escola atual é a única permitida por esta sociedade, compatível e adequada ao capital.

Se a classe trabalhadora vai à escola e os conhecimentos que dela se apropria não possibilitam compreender a realidade, não possibilita entender sua condição, não ajuda a pensar e lutar por outra organização e outras relações sociais, a educação não está a serviço da classe trabalhadora. Esse é o termômetro indicador que sinaliza a quem a educação está servindo neste período histórico.

Em síntese, a educação é a expressão da sociedade em que se encontra inserida, neste caso, a sociedade capitalista e de classes. A classe dos dominantes, dona dos meios de produção, conseqüentemente, dona da produção, tem acesso aos bens culturais produzidos pelo conjunto dos homens, e a classe dos dominados, que possuiu apenas sua força de trabalho para vender em troca de um salário, é excluída do acesso aos bens culturais. A classe dominante se organiza e luta para manter-se enquanto classe hegemônica, ou seja, organiza e implementa algumas “reformas” para manter as bases estruturais da sociedade. A classe dominada, quando consciente de

sua condição de classe para si, organiza-se e luta para transformar a sociedade, isto é, não se conforma com reformas, quer a mudança das estruturas básicas da sociedade e busca uma outra forma de organização social para a produção de sua existência.

A Educação está inserida na sociedade e, portanto, a luta de classes também se faz presente dentro da escola. Esta, por sua vez, consciente ou inconscientemente, estará sempre a serviço de uma classe ou outra, isto é, desenvolvendo o trabalho pedagógico sempre a serviço de uma das classes. Por isso, assim como Saviani, pode-se afirmar que a “educação é um ato político”, estará sempre a serviço de uma das classes. A neutralidade é impossível (SAVIANI, 2008, p. 52).

E também, como afirmou Marx (2010) e já mencionado anteriormente, a sociedade tem sido a história das lutas de classes e, inevitavelmente, a luta de classes está presente na realidade educacional. Portanto, a escola é marcada pela sociedade de classes e, conseqüentemente, ao se pensar numa teoria educacional séria, não se pode descurar desse elemento constitutivo da sociedade existente. Assim como os demais segmentos da sociedade são marcados pelos embates de classes, a escola também tem sido um espaço de lutas e disputas, por isso, a necessidade de ocupar os espaços.

No meio educacional, ambas as classes estão sendo desafiadas. A burguesia, objetivando continuar soberana na organização da escola, ditando as regras de organização, funcionamento e a finalidade do ensino, subordina as aspirações populares aos seus interesses e defende reformas educacionais para a manutenção e conservação do atual sistema. No entanto, apresentando-se como principal interessada em reformar a escola e melhorar a qualidade de ensino. Um exemplo disso, atualmente, é a implantação da Base Nacional Comum Curricular — BNCC e a reforma do Ensino Médio, apresentadas e divulgadas pelo MEC como sendo uma proposta para melhorar a qualidade do ensino, contudo continua descaracterizando a escola pública e sua função (mantendo em suas propostas a despreocupação ou secundarização com a transmissão dos conteúdos, supervalorização do indivíduo e sua integração na sociedade, ao que resulta, conseqüentemente, no rebaixamento do ensino ofertado às camadas populares) enquanto que as escolas privadas encontram estratégias para manter um ensino de qualidade.

A história já comprovou que a mudança, a transformação não é algo utópico. A sociedade também já demonstrou, em diferentes épocas, que é possível intervir nos fatos e dar a direção às nossas vidas. Dadas as condições dessa sociedade, não se pode esperar que todos os trabalhadores tenham consciência de classe para si, como sugere Orso (2011):

[...] Em nossa luta, devemos começar por discutir e trabalhar com aqueles que se reconhecem e se identificam enquanto classe. A partir daí, devemos ir trabalhando para congregar, unir e trazer os que, apesar de pertencentes efetivamente à classe trabalhadora, não têm consciência dessa condição, para que possamos fazer o movimento de volta e, fortalecidos, conscientes e unidos, possamos assumir a direção de nossas vidas e da sociedade (ORSO, 2011, p.244 e 246).

A educação, apesar de ser elemento determinado, em alguns aspectos é determinante e pode transformar a sociedade, no entanto, não de forma imediata. Assim, se queremos uma sociedade diferente, não restam alternativas senão, na luta diária, no trabalho educativo, tornar acessível o conhecimento aos indivíduos, de forma que se instrumentalize os sujeitos para a transformação da realidade.

Nesta luta, para não cometer equívocos, precisa-se “recuperar as lições da história e ser capaz de unir as pessoas em torno do essencial — a superação das relações de produção fundadas na propriedade privada” (ORSO, 2011). Assim, para um dos primeiros passos na luta pela educação e transformação da sociedade, é fundamental o estudo e a busca na história e, conseqüentemente, nos conhecimentos já produzidos, elementos para se instrumentalizar. Nesse sentido, Orso defende como estratégia para os profissionais da educação,

[...] elaborar uma concepção, uma proposta de educação consistente que permita encadear todas as ações dentro dessa perspectiva ou, caso se queira, dentro de um projeto de educação, de homem e de sociedade, ou ainda, de dar a direção para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade (ORSO, 2011, p. 245).

Além dessa estratégia, sugere que, inicialmente, se aperfeiçoe os trabalhadores que se identificam enquanto pertencentes à classe trabalhadora

para começar as discussões e estudos. A partir daí, instrumentalizados e fortalecidos, devem buscar conscientizar e agregar mais trabalhadores não conscientes de classe para si, para “fazer o movimento de volta e, fortalecidos, conscientes e unidos possam dar a direção as suas vidas e da sociedade” (ORSO, 2011, p.246).

Considerando prática e teoria como elementos distintos, porém indissociáveis — pois toda prática demonstra uma concepção, um pensamento estabelecido e a teoria estabelece, orienta a prática; considerando e concordando com Saviani de que “a teoria é o esforço de compreender a prática e, ao compreendê-la, torná-la mais eficaz” (SAVIANI, 2010, p.219), e por fim, considerando que há uma grande produção teórica no campo educacional, aponta-se como alternativa a busca nas teorias da educação já produzidas, a seleção de quais ou qual tem fundamentos sólidos na perspectiva de transformação, pois esta unirá todos os trabalhadores em educação em torno um objetivo comum: a transformação social. Dizendo em outras palavras, a orientação pedagógica deve ocorrer fundamentada numa teoria revolucionária.

Saviani, após realizar um estudo minucioso das teorias pedagógicas, conclui que uma teoria, para ser verdadeiramente revolucionária, necessariamente, deve centrar-se na igualdade essencial dos homens e, portanto, considera a difusão dos conteúdos vivos e atualizados, umas das tarefas primordiais do processo educativo em geral, e da escola em particular. Dessa forma, uma pedagogia revolucionária situa-se para além das pedagogias da essência e da existência, incorporando suas críticas e superando seus limites numa proposta radicalmente nova. Ainda, para ser revolucionária, entende dialeticamente a relação educação e sociedade, ou seja, ainda que elemento determinado à educação é instrumento importante, e, por vezes, decisivo, no processo de transformação social (SAVIANI, 2008, p. 52 e 53).

Portanto, a teoria pedagógica que contém esses elementos, historicizante, crítica e revolucionária, as orientações teóricas e metodológicas, fundadas no Materialismo Histórico-Dialético, direcionam o ato educativo no sentido de instrumentalizar as pessoas de modo que sejam uma força capaz de imprimir o rumo de suas vidas, é a Pedagogia Histórico-Crítica.

Trata-se de uma teoria pedagógica contra-hegemônica, produzida, inicialmente, pelo teórico Dermeval Saviani, no final dos anos da década de 1970 e a primeira década de 1980, posteriormente, ganhando caráter coletivo, produzida pelos trabalhadores da educação e que se estrutura a partir e em função da prática pedagógica.

Na continuidade da pesquisa, aprofundamos o trabalho existente e avançamos para o terceiro capítulo, em que explicitamos os elementos constitutivos da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica.

## CAPÍTULO III

### A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA TEORIA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

Foram discutidos e levantados alguns aspectos da educação, organizada e realizada em uma sociedade de classes, a sociedade capitalista. Fundamentados em uma perspectiva materialista/dialética, entende-se que a educação não é a totalidade da sociedade, mas parte dela. Portanto, deve ser entendida pelos determinantes históricos que nela incidem, compreendendo, também, que não se limita a qualquer estratégia revolucionária. Dessa forma, estando nela inserida, em seus espaços institucionalizados, há presença constante (ou deveria haver) da luta de classes, pois este espaço é a expressão da sociedade capitalista.

Um aspecto que demonstra e torna perceptível esta luta são as constantes reformas propostas pelos órgãos oficiais e mantenedores da educação pública — nesse caso, representantes da classe dominante — objetivando a manutenção da estrutura social vigente, com um discurso de busca de equidade e qualidade na educação para todos, e, algumas vezes, com discurso até mesmo progressista. Um exemplo marcante na história da educação do uso de estratégias da burguesia para manter e recompor sua hegemonia na educação, foi a proposição da reforma educacional através do escolanovismo, de forma que as críticas realizadas à escola tradicional transpareciam reações às reivindicações da classe trabalhadora por educação (LEME, 2015, p.70).

Do lado oposto, nos mesmos espaços educativos, encontram-se os trabalhadores da educação — classe dominada — que, em condições muito precárias, resistem buscando desenvolver um ensino objetivando o desenvolvimento integral do ser humano. Por vezes, os educadores travam relações de cooperação, por falta de consciência de classe, adaptando-se às reformas propostas, contribuem para a hegemonia burguesa no direcionamento dos fins e objetivos da educação.

Entende-se que esse debate se faz necessário para se pensar e definir a finalidade da educação pública inserida em uma sociedade de classes, estruturada dessa forma em função da propriedade privada dos meios de produção, compreendendo que é por ela determinada e, em alguns momentos, podendo ser o fator ou o elemento determinante. Nosso percurso avança no sentido de clarificar e justificar a finalidade da educação pública na realidade educacional concreta, qual seja, uma sociedade de classes.

### **3.1 Educação pública: um compromisso ético e político**

Os dados estatísticos apontam que, mesmo a escola pública não sendo de acesso a todas as crianças, adolescentes e jovens no Brasil, a maioria delas realiza a Educação Básica em instituições públicas. Dizendo em outras palavras, a escola pública atende, em sua grande e imensa maioria, aos filhos dos trabalhadores, pertencentes à classe trabalhadora.

Somente por esse fato, não restam dúvidas de que educação pública deveria atender às reivindicações e aos interesses desta classe, uma vez que é a maioria. No entanto, na prática não é isso que ocorre. A escola formal surgiu na e para a classe dominante, no período em que a sociedade se encontrava organizada no modo de produção escravista, e, desde então, mesmo possibilitando o acesso para parte das pessoas da classe dominada, ao longo de seu percurso histórico, ela sempre determinou a quem serve, assim como suas finalidades. A classe dominante sempre determinou a organização da escola, seus meios e finalidades, conforme seu objetivo principal, que se resume na manutenção do *status quo* social.

Desse ponto parte o nosso debate no sentido de compreender e estabelecer claramente a finalidade da educação pública, qual seja, de servir aos interesses da classe trabalhadora.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que em nossa vida cotidiana fazemos permanentemente, consciente ou não, opções a nível filosófico e científico porque vivemos em uma sociedade que é concreta e objetiva e, portanto, que nos coloca situações, questões e desafios. Na perspectiva marxista, toda ação sempre tem uma conotação política, que é uma opção de classe. Na educação isso não ocorre de forma diferente. As

ações tomadas frente às problemáticas educacionais que se apresentam cotidianamente expressam uma opção política, ou seja, uma opção de classe.

Desde o período em que a humanidade estabeleceu relações de exploração de uma classe social sobre a outra, nos diferentes modos de produção, estabeleceram-se, da mesma forma, lutas e embates entre elas. Nesse sentido, é importante ressaltar Marx (2010) na afirmativa de que a história de todas as sociedades é a expressão da história das lutas de classes:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação ou companheiro, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito (Idem, p. 40).

Portanto, conflitos e lutas entre classes e nas classes sociais evidenciaram-se ao logo da história, nas diferentes formas de organização para a produção dos meios para a subsistência do ser humano. Nesse processo os homens produziram relações sociais de exploração e dominação de uma classe social sobre a outra.

No entanto, a consciência e identidade de classe são muito recentes, datada a partir das revoluções de 1848, França. A partir deste momento, depois de muitas lutas e decepções com a burguesia, os trabalhadores perceberam que tinham objetivos e interesses opostos. Compreenderam a necessidade de uma nova organização social que possibilitasse acesso da maioria das pessoas aos bens culturais e que esta construção seria possível com a organização enquanto classe e organização da classe, por meio de muito estudo, planejamento, ações, estratégias e lutas de forma intencional.

A consciência de classe para si é fundamental para a organização dos cidadãos no sentido de tomar e dar a direção de sua própria vida, possibilitando a luta pela emancipação de fato, pois, “a única possibilidade de igualdade entre os homens se dará em outro modo de produção, em outra forma de organizar a sociedade que não seja pautada na exploração de uma classe sobre a outra” (BATISTA, 2015, p.78). Tal organização demanda a união das pessoas para além de interesses imediatos, ou seja, demanda união para

os interesses coletivos, comuns à maioria das pessoas de um determinado espaço e período.

Ao contrário, a ausência da consciência de classe, segundo ORSO (2014), pode somente reduzir a luta apenas a conquista de direitos.

Hoje, devido à ausência da consciência de classe, devido às divisões no interior da própria classe, devido às ideologias mistificadoras, devido à falta de determinação dos trabalhadores em fazer a revolução, a luta, no máximo, estabelece como exigência a “conquista de direitos”. E, uma vez garantidos os direitos em lei, digo melhor, institucionalizados, provocam-nos a impressão de que nossa responsabilidade acabou (Idem, 2014, p.191 – 192 – grifo do autor).

Portanto, a falta da consciência de classe fragiliza, divide, distancia e desmobiliza os próprios trabalhadores, enquanto a classe que lhe é antagônica se reestabelece com estratégias para lutar pela manutenção da base estrutural da sociedade atual.

A consciência de classe é sinônimo do reconhecimento do trabalhador enquanto condição de trabalhador que tem como mercadoria para ser vendida a sua força de trabalho. A consciência de classe em si, transformada em consciência de classe para si, revela o entendimento e a compreensão das leis do funcionamento da sociedade.

Ainda, segundo o referido autor, concretizando o lema proposto por Marx e Engels, é possível a união de todos os trabalhadores,

[...] desde que, cada categoria consiga se perceber enquanto tal, assim como as demais. Assim, é possível que cada trabalhador se reconheça como tal, pertence a diversas categorias, mas reconheça que todos têm em comum o fato de serem trabalhadores, explorados, dominados e, portanto, de pertencerem a uma mesma classe (Idem, 2014, p.193).

A consciência de classe, além de possibilitar a união das pessoas para além dos interesses imediatos, possibilita a organização de toda a classe para a luta pela superação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, Saviani (2012) chama atenção para o compromisso ético e político da educação, assim como Duarte (2012) afirma que à educação, por

ter como objeto de trabalho o conhecimento e este não ser neutro, impõe-se um engajamento ético e político, pois, não havendo neutralidade do conhecimento, implica posicionamento sobre a vida humana, sobre a sociedade e sobre as relações entre a sociedade e a natureza.

Isso significa dizer que no campo educacional, nos espaços educativos, e também fora dele, é necessário que os trabalhadores da educação tenham um projeto consciente de educação. Um projeto educacional claro, intencional e planejado comprometido com a construção de outro tipo de sociedade, com relações sociais e relações de produção em que predomine a cooperação, a emancipação humana, ao invés da exploração.

Um projeto de educação para um outro tipo de sociedade não se limita a pensar a educação neste modo de produção, ou seja, dentro da lógica do capital. Torna-se assim imprescindível o conhecimento das leis de funcionamento da sociedade capitalista, pois não se transforma aquilo que não se conhece. O conhecimento da realidade, segundo ORSO (2016), permite intervenção efetiva para transformá-la e, portanto,

[...] é necessário conhecer sua forma de organização e também acompanhar tanto as contradições, as lutas, as transformações e os movimentos que ocorrem em âmbito local e também mundial, é necessário acompanhar todo o processo de desenvolvimento que ocorre na totalidade do ser social (ORSO, 2016, p.108).

É preciso conhecer a realidade que temos, a realidade em que estamos inseridos para estabelecer e compreender o ponto em que estamos, o ponto de partida para, na sequência, determinar o ponto de chegada, determinar onde queremos chegar.

Um projeto educacional na perspectiva revolucionária está comprometido com a transformação da sociedade capitalista desenvolvendo o trabalho pedagógico “que permita transitar para uma sociedade socialista e comunista” (Idem, p. 107). Assim, de maneira inevitável os trabalhadores da educação precisam assumir esse compromisso revolucionário.

Para desenvolver práticas educativas coerentes com tal propósito, será necessário selecionar, dentre as várias teorias pedagógicas elaboradas e socializadas até o momento, efetivadas ou não, uma teoria pedagógica que

evidencie um compromisso político de classe, bem como, que compartilhe do compromisso de transformação social. Desenvolver práticas educativas revolucionárias demanda uma orientação teórica que se articule de forma crítica à sociedade.

Este se constituiu uns dos principais propósitos da pedagogia histórico-crítica. Com a proposição, em sua teoria pedagógica, de articulação da educação aos interesses da classe trabalhadora evidencia-se o caráter político da pedagogia histórico-crítica, pois se articula de forma crítica à sociedade revelando ser uma estrutura marcada pelo antagonismo de classes e defende a socialização do saber sistematizado para todas as pessoas, instrumentalizando-as para a compreensão das contradições sociais.

Desta forma, constitui-se em uma teoria contra-hegemônica e, portanto, enquanto a sociedade se mantiver organizada no modo de produção capitalista, nem o Estado e tão pouco as instituições burguesas proporcionarão as condições para a sua efetivação. No entanto, estamos falando de uma teoria educacional revolucionária que foi pensada e produzida nesta sociedade, objetivando a sua superação, constituindo-se, desta forma, em instrumento de luta objetivando a transformação social.

### **3.2 Pedagogia Histórico-Crítica como teoria emancipadora**

O trabalhador da educação, tendo compreendido seu pertencimento de classe, deve pensar em uma educação e um ensino que promova, concomitantemente, o desenvolvimento integral do ser humano e a compreensão do mundo em que vive, isto é, da realidade concreta, pois, essa é a finalidade da escola pública. Somente de posse desses conhecimentos, os cidadãos realmente terão possibilidades de ser agentes transformadores da realidade.

Dessa forma, compreendendo que a Educação não transforma a sociedade de forma imediata, mas, contribui para a transformação, de modo mediato, a partir do momento em que se instrumentalizar as pessoas de um conhecimento que permita seu desenvolvimento e a inteligibilidade do real, cabem os seguintes questionamentos: é necessária uma teoria educacional para orientar as práticas pedagógicas, uma vez que se tem clareza dos fins a

atingir? Ou ainda, tendo ciência dos objetivos e finalidades da educação pública, é possível a utilização de somente uma teoria ou seria pertinente utilizar uma teoria pedagógica em cada nível ou modalidade de ensino, mais adequada a cada espaço educativo? Através da análise do processo histórico educacional, tendo conhecimento das teorias já elaboradas e das tantas já efetivadas, pode-se afirmar que há uma teoria da educação que tem por finalidade a transformação estrutural da sociedade e, conseqüentemente, a emancipação humana? A Pedagogia Histórico-Crítica se destaca entre as teorias críticas da educação, na perspectiva transformadora? Seria ela a teoria revolucionária para orientar os docentes na instrumentalização das pessoas ou é somente mais uma pedagogia?

Recorrendo às diferenças conceituais entre pedagogia e teoria pedagógica, teoria da educação e concepções pedagógicas, abordadas anteriormente, pode-se afirmar que é fundamental a adoção de uma teoria pedagógica para orientar as práticas pedagógicas, buscando atingir os objetivos e finalidades da educação pública. Conforme argumentos de Saviani, “o papel da teoria é explicitar o conteúdo objetivo dos fenômenos, o que, aliás, corresponde ao entendimento de Marx sobre o significado do conhecimento: produzir o concreto de pensamento, ou seja, reconstruir em pensamento, o concreto real” (SAVIANI, 2017, p. 718). No caso do fenômeno educativo, significa resgatar as características fundamentais da educação, que estão presentes na prática, arredando explicações fantasiosas, para compreendê-la em suas múltiplas determinações.

A partir do momento em que se compreende como desnecessária uma teoria para orientar as práticas pedagógicas, admite-se haver uma dicotomia entre prática e teoria. Evidencia-se, assim, uma concepção fundamentada na lógica formal da relação entre teoria e prática, em que os elementos opostos se excluem. Uma decorrência de separar teoria e prática é supervalorizar um elemento ou outro (a prática ou a teoria), e ainda, a exclusão de um ou outro, tornando a teoria insuficiente ou insignificante para as problemáticas que a prática apresenta.

Segundo Saviani, este se constitui no principal dilema das pedagogias vigentes atualmente, que as torna incapazes e insuficientes para direcionarem, de forma consistente e eficaz, a atividade educativa. Elas recaem no “ativismo”,

que é prática sem teoria, e no “verbalismo”, que é a teoria sem prática (SAVIANI, 2012, p. 109).

Fundamentado no conceito de práxis a partir das contribuições de Sánchez Vázquez, assevera Saviani: “se toda teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer” (SAVIANI, 2005, p. 141).

Concebendo teoria e prática na perspectiva dialética, esses elementos sempre são caracterizados um em relação com o outro. Compreende-se, então, que teoria e prática são aspectos distintos, porém, indissociáveis de toda a experiência humana, embora preservem especificidades. Assim, no processo pedagógico, a teoria é dependente da prática, pois, trata e busca alternativas para os problemas postos pela prática. Da mesma forma, a prática é dependente da teoria, uma vez que sua consistência é determinada por ela, já que a atividade humana é guiada por objetivos e finalidades. Portanto, trata-se de uma relação recíproca, “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2012, p. 109).

Uma teoria pedagógica traz os objetivos e finalidades da educação implícitas em seus fundamentos teóricos. Cabe, portanto, à teoria pedagógica esclarecer a prática pedagógica tornando-a coerente, consistente e eficaz. A teoria pedagógica crítica traz, da mesma forma, esses elementos, porém, de maneira que cada nível — da filosofia da educação, da teoria da educação e da prática pedagógica — se comporte ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais.

Este se constitui num dos argumentos de Saviani ao afirmar se tratar, a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, de uma teoria que supera as demais teorias constituintes das diferentes concepções pedagógicas.

[...] Uma importante implicação desse modo de entender a educação é que a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada cuja coerência e eficácia são garantidas pelas mediações da filosofia e da teoria educacional (SAVIANI, 2012, p.69).

Sua formulação teórica supera a oposição excludente entre teoria e prática, articulando-se um pelo e outro e alcançando uma unidade compreensiva entre si. Assim sendo, pode-se afirmar tratar-se, a Pedagogia Histórico-Crítica, de uma pedagogia dialética, pois expressa o movimento prática-teoria-prática, superando a oposição excludente entre teoria e prática.

Este pensamento e movimento dinamizado entre teoria e prática estão expressos na própria prática demonstrada pelo referido teórico em sua trajetória histórica enquanto docente, pesquisador e teórico. Esta foi a tarefa a que se propôs Saviani, desde o início de suas produções: produzir uma teoria pedagógica ainda inexistente, que supere os limites da relação teoria e prática, ou seja, produzir uma teoria dialética, com um método dialético que coloca em movimento o trabalho pedagógico. Verificamos o que foi afirmado em sua trajetória de produções teóricas.

O autor pondera que as primeiras teorizações em relação a essa teoria se deram na sua experiência enquanto docente, em início de carreira, na área de Filosofia da Educação, no curso de Pedagogia, e como professor de Filosofia e de História da Arte, no Colégio de São João Clímaco, ambos em São Paulo. Nessas experiências, relatadas em sua palestra no Seminário Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos, realizado na Unesp de Araraquara (dezembro de 2009), promovido pelo grupo de pesquisa Estudos Marxistas em Educação, Saviani constatou que:

[...] o professor não poderia ser apenas um repetidor, um transmissor de conhecimentos já compendiados; ele deveria ser também, e sobretudo, um pesquisador, um criador, alguém que se posicione ativamente em relação à sua área, tendo condições de contribuir para seu desenvolvimento (SAVIANI, 2011, p.206).

Ou seja, constatou, através de sua prática pedagógica, que a ação docente não pode limitar-se ao conhecimento cotidiano, demonstrando somente os fenômenos que se mostram a nossa percepção imediata. O professor precisa colocar em prática o sentido da Filosofia da Educação, qual seja, realizar uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional.

Em uma entrevista concedida a Revista Interface — Comunicação, Saúde e Educação, após a realização de uma palestra no Seminário “Dermeval Saviani e a educação brasileira”, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2016, relatou que a elaboração de uma teoria exige um contexto de rica experiência, com a ocorrência de vários elementos e de situações, que se apresentam problemáticas e exigem proposições de soluções (esse era um período de resistência à ditadura). Acrescenta que a sistematização da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica exigiu a dedicação de um longo período de estudos, análises e reflexões e que a inspiração para sua elaboração ocorreu em sua experiência como aluno do terceiro ano do curso de Filosofia, na sua participação na disciplina de Teoria do Conhecimento, acompanhando a análise da estrutura do sujeito cognoscente, atividade proposta pelo professor Michel Schooyans. Essa análise fenomenológica revelou que o “ser humano se constituía como um ser paradoxal, ou seja, um ser estranho, cujos aspectos se negam entre si” (SAVIANI, 2017, p.714).

Em sua pesquisa de doutorado, desenvolveu o próprio método. Tinha uma situação que se apresentava problemática na prática social — “como pode o homem sistematizar?”. Frente a essa situação, buscou um método de análise que possibilitava identificar os vários elementos que formam o todo. Na sequência, em contato com o texto de Marx, *O método da economia política*, entendeu que o método materialista histórico-dialético, proposto por ele, seguia nessa direção, pois parte da síntese (visão caótica do todo) à síntese (totalidade de determinações e relações) pela mediação da análise (abstrações e determinações).

Então, a resolução para sua problemática educacional, residia em buscar uma teoria da educação baseada neste método, ou seja, buscar uma teoria efetivamente dialética. Na referida busca, constatou a existência de contribuições importantes, porém, não encontrou uma teoria sistematizada:

Nessa caminhada, a primeira constatação a que cheguei foi que nas matrizes do materialismo histórico não encontramos uma teoria sistematizada da educação. Nem Marx e Engels, nem Lênin, Lukács ou Gramsci, assim como os mais recentes como Mészáros, dedicaram-se direta e especificamente à elaboração teórica no campo da educação. O que encontrei foram estudos que buscaram identificar, no conjunto da obra,

as passagens referidas à educação ou extrair das análises marxianas e marxistas sobre a história, economia e sociedade derivações de sentido para a educação (Idem, p. 715).

Portanto, não havendo uma teoria da educação especificamente baseada no Materialismo Histórico-Dialético, a tarefa que se apresentava era a elaboração ou sistematização da referida teoria, da mesma forma que fizeram Vygotsky e seus colaboradores na elaboração de uma teoria psicológica verdadeiramente dialética, a Psicologia Histórico-Cultural.

Analisando este sintético percurso histórico, percebe-se que o movimento articulador da relação teoria e prática foi impulsionador das práticas educativas de Saviani, enquanto docente, da mesma forma que a elaboração da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, sistematizada por ele, expressou o movimento dialético.

Enfim, destaca Saviani que sua sistematização teórica resulta na “construção de uma pedagogia dialética, correlata da construção da psicologia dialética”, elaborada por Vygotsky e seus colaboradores. Destarte, a sistematização de uma pedagogia dialética mediadora. Nas palavras do autor, “igualmente a pedagogia precisa de uma teoria geral mediadora, um materialismo pedagógico, para passar do materialismo dialético à dialética da pedagogia, entendida como a ciência dialética da educação” (SAVIANI, 2017, p. 720).

Cabe ainda considerar em nossa análise, que a busca por uma “nova” teoria deu-se em detrimento da insuficiência para a concretização de um processo educacional que promovesse o desenvolvimento humano unilateralmente, constatando apenas práticas de ensino fundamentadas nas pedagogias da essência e da existência que tratam a relação teoria e prática na perspectiva da lógica formal, logo, predomina a oposição excludente de seus polos.

À luz dessas considerações, retomemos a afirmação de tratar-se, a Pedagogia Histórico-Crítica, de uma pedagogia dialética, pois supera as demais teorias pedagógicas hegemônicas incorporando suas críticas e propondo uma articulação entre teoria e prática que, mesmo considerando elementos que se contrapõem, instigam e põem em movimento o trabalho pedagógico.

Tratando-se, pois, de uma teoria dialética, pode-se considerá-la também uma pedagogia contra-hegemônica, pois busca, de forma intencional e sistematicamente, colocar a educação a serviço dos que lutam para instaurar uma nova organização social. Dessa forma, evoca a defesa de uma ação educativa promotora da emancipação humana e, portanto, trata-se também, de uma teoria de caráter revolucionário, diferente de todas as demais teorias da educação e pedagogias.

Este caráter revolucionário é afirmado seguidamente por Saviani e demais teóricos que contribuem na produção desta teoria. As principais ideias que vieram constituir a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, por ele sistematizada, encontram-se presentes no livro *Escola e Democracia*, e sua própria estrutura, constituída de quatro capítulos, expressa o caráter revolucionário da teoria. Ele próprio afirma que o referido livro “pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não-reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte, em 1984, após seu lançamento, Pedagogia Histórico-Crítica” (SAVIANI, 2011, p. 420 e 421).

O autor, referindo-se ao caráter revolucionário da teoria, além da dialética, elenca a historicidade e a totalidade como elementos fundamentais e indispensáveis constituintes de uma teoria crítica, conseqüentemente, revolucionária.

Dessa forma, afirma que uma teoria pedagógica verdadeiramente crítica, portanto, revolucionária, precisa, necessariamente, ser constituída de três momentos, sendo o primeiro, de “apreender a essência da educação identificando suas características estruturais”, explicitando a natureza e a especificidade da educação (SAVIANI, 2017, p. 715). Trata-se de identificar as características que estruturam as bases da educação, apreendendo-as como realmente são na prática concreta.

Nesse sentido, entendemos que o teórico expressa esse momento nos estudos e elaborações que resultaram no texto *A natureza e Especificidade da Educação*, e no texto do primeiro capítulo do livro mencionado, *As Teorias da Educação e o Problema da Marginalidade*, quando apresenta as principais teorias pedagógicas, suas contribuições e limites, ou seja, realiza um diagnóstico, uma análise da realidade educativa e, na sequência, finaliza

anunciando a necessidade de uma nova teoria, que incorpore elementos contributivos destas e supere seus limites.

A “crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemonizando o campo da educação” (SAVIANI, 2011, p. 715), apontada pelo autor como sendo o segundo momento de uma teoria crítica, pode ser verificada no texto sintetizado que compõe o segundo capítulo do livro, *Escola e Democracia: a curvatura da vara*, que ele próprio caracteriza como “o momento da denúncia” em que, “pela via da polêmica com a Escola Nova, procura-se demonstrar as visões que se acreditavam progressistas de modo que abre caminho para a formulação de uma alternativa superadora” (Idem, p. 421).

Portanto, cabe a este momento, o desvelamento dos interesses ocultos das pedagogias hegemônicas, mostrando o contexto em que foram formulados, seus objetivos e a quem serviram ou ainda servem. Trata-se de “desmontá-las, contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente” (SAVIANI, 2017, p. 719). Trata-se de mostrar que as pedagogias hegemônicas são produzidas pela classe dominante e procuram convencer de que seus interesses correspondem aos interesses da classe dominada e as estratégias utilizadas para justificar tais interesses, isto é, desmontar as visões que se dizem progressistas.

O terceiro momento culmina com a elaboração e sistematização da teoria crítica da educação, uma vez verificada a insuficiência destes elementos nas teorias produzidas e presentes nas práticas educativas até o momento atual. Essa produção teórica, a Pedagogia Histórico-Crítica, está sistematizada no texto do terceiro capítulo do livro, intitulado *Escola e Democracia: para além da curvatura da vara*, onde, como afirma o autor,

Apresenta as características básicas e o encaminhamento metodológico da nova teoria, esclarecendo-se no capítulo quarto, as condições de sua produção e operação em sociedade como a nossa, marcada pelo primado da política sobre a educação (SAVIANI, 2011, p. 421).

Dizendo em outras palavras, este momento configura-se como a exposição de forma sistematizada, do resultado da investigação que adentrou os processos pedagógicos verificando suas principais e fundamentais

características e as insuficiências de seus elementos, para formular uma teoria superando, por incorporação, os limites das teorias hegemônicas.

Mesmo ocorrendo a sistematização específica dos aspectos gerais e fundamentais da teoria neste terceiro momento, sua produção já iniciou no primeiro momento. Como alerta Saviani, esses momentos não devem ser considerados em uma sequência linear, cronológica e mecânica, ao contrário, são momentos que se articulam, relacionam-se e condicionam-se reciprocamente, em uma relação dialética.

A “nova” teoria, formulada com o objetivo de superação dos limites das duas tendências pedagógicas contemporâneas, foi superada dialeticamente com a proposição de um método de ensino tendo a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa. Conduzindo o ensino dessa forma, concebe-se a educação como atividade mediadora da prática social global.

Outro aspecto levantado por Saviani que confirma tratar-se, a Pedagogia Histórico-Crítica, de uma teoria dialética e, portanto, revolucionária, é o da cientificidade da educação. Até a elaboração desta teoria, a educação era abordada por disciplinas científicas externas a ela, “estruturadas em função de um objeto próprio, que não coincide com o fenômeno educativo”. Por isso, afirmou que,

Era necessário, portanto, dar um novo passo que implicava passar de uma abordagem externa para uma abordagem interna à educação, o que se constituía como uma exigência para a formulação de uma teoria propriamente pedagógica. É nesse âmbito que se situa a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2017, p. 721).

Portanto, a pesquisa educacional desenvolvida até o momento tinha a educação como ponto de passagem nas investigações. Saviani propõe a centralidade na educação, ou seja, “a educação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada das nossas investigações”, tornando-se o centro das preocupações. Em vez de considerar a educação a partir de critérios de outras áreas de conhecimento, inversamente, “são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (Idem, p.722).

É nesta direção que vem se empenhando a Pedagogia Histórico-Crítica, como indica Saviani:

Eis aí como se posiciona a pedagogia histórico-crítica na pesquisa em educação no Brasil na atualidade, desenvolvendo projetos que, sempre tendo a educação como ponto de partida e ponto de chegada, envolvem: a) O aprofundamento de determinados aspectos teóricos nos campos da filosofia e das chamadas ciências da educação e, especificamente da pedagogia. b) A investigação de problemas no campo da política educacional. c) A investigação de aspectos relativos aos níveis e modalidades de ensino no âmbito da educação básica e da educação superior. d) A análise crítica das tentativas que vêm sendo encetadas de aplicação da pedagogia histórico-crítica nos vários campos de atuação educativa no contexto brasileiro atual (SAVIANI, 2017, p. 722).

Dessa forma, é registrado pelo autor ser a educação mediadora no interior da prática social e, por esta razão, a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica tem em seu método a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da educação. E ressalva que este método fornece orientações tanto para o processo da pesquisa — descoberta de novos conhecimentos — quanto para o ensino — transmissão, assimilação de conhecimentos já produzidos.

Munidos destes argumentos, apresentados até o momento, voltamos a afirmar a necessidade de uma teoria educacional para dar a direção das atividades educativas com objetivo de formar, omnilateralmente, as futuras gerações. Desenvolver práticas pedagógicas orientadas em pedagogias fundamentadas nas concepções pedagógicas pós-modernas e hegemônicas não contribuirá para efetivar tal intento.

Será necessária a orientação de uma teoria contra-hegemônica, ou seja, que não se tornou hegemônica, mas busca a transformação da ordem vigente; será necessária uma teoria pedagógica dialética, pois expressa o movimento prática-teoria-prática, fundamentalmente necessário para a compreensão da realidade concreta; uma teoria histórica e crítica, buscando aprofundamento nos aspectos teóricos e históricos, procurando o entendimento da educação a partir da realidade concreta; e vincula, desta forma, uma teoria revolucionária, pois sendo um instrumental no processo de emancipação humana, fundamentando os agentes sociais para a ação reflexiva, constitui-se como transformadora da sociedade capitalista.

Dentre as teorias pedagógicas elaboradas até o momento, entendemos ser a Pedagogia Histórico-Crítica, a teoria no campo das concepções críticas que se constitui e abarca todos os elementos mencionados, claramente, tendo por finalidade uma educação de emancipação humana e transformação social.

Assim, a Pedagogia Histórico-Crítica é adequada e imprescindível para ser trabalhada em cada nível ou modalidade de ensino, nos mais diversos espaços educativos e com os diferentes grupos e segmentos sociais, pois ao propor uma metodologia que encarna a natureza da educação como uma atividade mediadora no seio da prática social, possibilita que “o trabalho pedagógico se configure como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2012, p.111), como fora argumentado anteriormente.

Afirmamos ser adequada, pois a prática social é o ponto de partida do processo metodológico, que é comum tanto para mestres e aprendizes, professores e alunos, porém vivenciada diferentemente, pois os docentes apresentam uma visão sintética precária e os discentes, uma visão sincrética.

A prática social também é o ponto de chegada do processo metodológico dessa teoria, porém não mais em nível sincrético e sintético precário, respectivamente, para alunos e professores. Os discentes elevaram-se ao nível sintético, em que supostamente se encontrava o docente, e este, por sua vez, reduz o nível de precariedade da síntese.

A alteração qualitativa da compreensão e vivência da prática, ou seja, dos níveis de conhecimentos de ambos os indivíduos, alterou-se pela mediação do trabalho pedagógico que, segundo Saviani (2012),

[...] objetiva-se nos momentos intermediários do método, a saber: problematização, que implica a tomada de consciência dos problemas enfrentados na prática social; instrumentalização, pela qual os educandos se aproximam dos instrumentos teóricos e práticos necessários para a compreensão e solução dos problemas detectados; e catarse, isto é, a incorporação na própria vida dos alunos dos elementos constitutivos do trabalho pedagógico (Idem, p. 111).

Pela mediação do trabalho pedagógico se evidencia que a prática social do ponto de partida e do ponto de chegada “é e não é a mesma”. Considera-se a mesma

enquanto “constitui-se, ao mesmo tempo, o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica”. Não é a mesma porque o modo de pensar, situar-se e agir na prática social, “alterou-se qualitativamente” (SAVIANI, 2012, p. 113).

Com a proposição de um método “novo”, diferente, eficaz e superior ao das pedagogias inspiradas na concepção humanista moderna de filosofia da educação, pois incorpora contribuições, a Pedagogia Histórico-Crítica articula a escola pública com os interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Dessa forma, será possível superar a crença na total dependência ou autonomia da educação frente às condições sociais vigentes, e concebê-la como “o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Portanto, produzir a segunda natureza nos homens é a função da escola. Isso implica desenvolver um trabalho educativo articulado, sistematizado e intencional no sentido de desvelar as leis de funcionamento da sociedade. O ser humano, tendo acesso ao conhecimento mais elaborado que a humanidade já produziu, terá possibilidades efetivas de compreensão da realidade em que se insere, fundamentando-se para a ação reflexiva. Dessa forma, a educação pode (e deve) contribuir significativamente para a alteração qualitativa da prática social e a emancipação humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica não é somente mais uma pedagogia que direciona as práticas educativas de um segmento ou modalidade de ensino que considera adequado, ou seja, não se limita a uma teoria “transvestida de modismos educacionais que impossibilitam a compreensão da realidade” (BATISTA, 2015, p.1). Ela se constitui em instrumental teórico direcionador da atividade educativa em qualquer segmento ou nível de ensino, em qualquer espaço educativo e de qualquer grupo ou segmento social que realmente objetiva a transformação social, que objetiva a socialização dos meios de produção, entendendo a socialização do saber elaborado, produzido historicamente pelo conjunto dos homens como um meio de produção.

A prática pedagógica coerente com esta perspectiva teórica não se limita a falar da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, do materialismo, do método de Marx, das lutas de classe e classes sociais, revolução, dentre outros, tampouco

significa simplesmente seguir cronologicamente os passos citados por Saviani. Desenvolver atividades educativas na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica significa incorporar uma prática social transformadora.

### **3.3 Trabalho pedagógico coerente com a Pedagogia Histórico-Crítica**

Antes de adentrarmos no debate das premissas necessárias para um trabalho pedagógico coerente com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, cabe esclarecer o entendimento que se tem em relação ao trabalho pedagógico, que pode ser correlato ao termo atividade educativa.

Considerando que a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo também, dessa maneira, a forma como as pessoas de uma determinada sociedade educam seus membros para viverem nela, a essência do trabalho educativo, segundo Saviani (2005), é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (p.13). Concebendo dessa forma a educação, conseqüentemente, o trabalho educativo vem consistir em uma atividade mediadora entre o indivíduo e a cultura humana mais elaborada. Assim, trata-se de um processo que deve ser realizado de forma sistemática e intencional, conduzido pela finalidade de garantir a socialização das máximas possibilidades geradas pelo processo histórico de desenvolvimento do gênero humano a todos os membros da sociedade.

Dessa forma, o trabalho educativo envolve dois processos distintos, quais sejam, os processos de ensino e de aprendizagem que, conseqüentemente, envolvem, em seus aspectos mais específicos, dois protagonistas: mestre e aprendiz, ou professor e aluno. O ensino medeia, por meio de objetivos, conteúdos, métodos e formas, a relação do aluno com o conhecimento, para haver a aprendizagem, isto é, a apropriação do conhecimento. A apropriação do conhecimento ocorre de forma gradual pela internalização. Portanto, são dois processos distintos mas, indissociáveis, interdependentes e articulados.

Os referidos processos pressupõem um conjunto de encaminhamentos, técnicas e procedimentos que direcionam e definem quais conhecimentos, para quem, de que forma e com quais finalidades serão ensinados ou apreendidos.

Todos esses elementos que fazem parte do trabalho pedagógico precisam ser pensados e planejados. Assim, o trabalho educativo, significando uma atividade mediadora no seio da prática social, será conduzido por uma teoria pedagógica, objetivando determinadas finalidades.

Já afirmamos que a teoria pedagógica que seguramente conduz à atividade educativa para a formação de agentes sociais conscientes de sua condição de classe, conhecedores da realidade em que se inserem, com capacidade de reflexão e a ação crítica, buscando a transformação social é a Pedagogia Histórico-Crítica.

Também, em outro momento, já afirmamos que o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da referida perspectiva teórica não se limita a falar da teoria em si, do materialismo, lutas de classes e classes sociais, de revolução, dentre outros, assim como não se limita a adultos, nem a espaços específicos ou somente a alguns segmentos sociais. Da mesma forma, não se limita a falar da teoria e do método de Marx, tampouco, simplesmente, seguir cronologicamente os passos citados por Saviani.

Dizendo em outras palavras, o trabalho pedagógico desenvolvido a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica não se limita a uma didática, nem a um encaminhamento pedagógico, ou ainda, a uma metodologia de ensino, embora venha a pressupor esses elementos. Então, o que significa desenvolver um trabalho pedagógico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica? Que elementos ou condições exigem e pressupõem essa prática?

Adentrando neste debate em relação às premissas necessárias para um trabalho pedagógico coerente com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos aporte teórico primeiramente em Saviani, sistematizador da referendada teoria, que vem contando, ao longo dos quarenta anos, desde suas primeiras elaborações, com as contribuições de produções de um coletivo de pesquisadores.

Ao discutir a função docente e a produção do conhecimento, Saviani (2008b) afirma tratar-se de uma relação íntima em que são desempenhadas duas funções: “a função de professor, aquele que trabalha com os alunos determinados conhecimentos, ou seja, ensina determinados conteúdos; e a função do pesquisador, aquele que investiga, que produz novos conhecimentos” (p. 127).

Com base nesta assertiva, o professor, no exercício pedagógico, tem por função a produção de conhecimento histórico no aluno, por meio do processo de ensino. Isso significa dizer que o professor deve levar o aluno a conhecer aquilo que era desconhecido até o momento, ou ainda, o professor deve instrumentalizar o aluno no sentido de ele passar a conhecer determinados fenômenos que ainda não conhecia.

Neste processo de produção de conhecimento no aluno, o professor tem um papel fundamental, considerando ser ele o mediador. O conhecimento “deve ser produzido previamente no professor de forma sistemática como condição para que ele possa, de forma deliberada e também sistemática, desenvolver o processo de produção de conhecimento nos alunos” (SAVIANI,2008b, p. 140).

Dessa forma, para que, de fato, o professor seja um mediador na produção do conhecimento no aluno, primeiramente, precisa dominar os conhecimentos. Porém, não se trata do domínio de qualquer conhecimento ou de qualquer forma de conhecimento. Trata-se de um conhecimento organizado em cinco categorias que requerem, desde o domínio de conteúdos específicos que irá ensinar, até o domínio das formas e dos processos de ensino. Estas categorias foram por Saviani (2008b) assim denominadas: conhecimento específico ou saberes disciplinares, tratando-se do conhecimento das áreas do saber de uma determinada, ou determinadas disciplinas; conhecimento didático-curricular, referindo-se ao modo de organização dos conhecimentos específicos em função do processo de ensino-aprendizagem; conhecimentos pedagógicos ou saber pedagógico, fazendo referência ao conhecimento das teorias educacionais; saber crítico-contextual, indicando o conhecimento e a compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo; e saber atitudinal, referindo-se ao domínio dos comportamentos e das vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo.

Admitindo-se que conhecimentos novos também são produzidos na escola e considerando as cinco modalidades de conhecimentos como premissa para o professor desempenhar a função de mediador, tendo em vista a produção de conhecimentos no aluno, Saviani (2008b), ainda afirma que,

[...] a possibilidade da produção de novos conhecimentos está condicionada ao domínio dos conhecimentos já disponíveis. E o acesso aos conhecimentos disponíveis implica, ao mesmo tempo, o acesso tanto aos conteúdos como às formas que os expressam. Consequentemente, através do mesmo processo de produção do conhecimento nos alunos, deve-se chegar também ao domínio dos métodos através dos quais se produzem esses mesmos conhecimentos (Idem, p.136 e 137).

Portanto, também é necessário que o professor conheça as formas como os conhecimentos são produzidos. Nesse sentido, pontuamos que o referido autor faz distinção de duas formas básicas:

Considerando, sob o ponto de vista da forma, os saberes implicados na formação do professor, é possível constatar que a forma “sofia” e também a forma “episteme” atravessam indistintamente os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. Assim, se no caso do “saber atitudinal” tende a predominar a experiência prática e nos casos dos “saberes específicos” e do “saber pedagógico” prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária os saberes “crítico-contextual” e “didático-curricular”, é certo que a forma “episteme” marca também o saber atitudinal assim como a forma “sofia” não está ausente do modo como o educador apreende os saberes específicos e o saber pedagógico (p. 137-138 – grifos do autor).

Assim, esta distinção das duas formas básicas de produção do conhecimento é fundamental para o professor identificar e verificar diferenças e contraposições que se apresentam de maneira mais acentuada nas teorias pedagógicas. Essas duas formas básicas perpassam os saberes mencionados nas cinco modalidades e, considerando a função docente na produção do conhecimento no aluno, o educador precisa entender seu posicionamento no processo pedagógico. Exemplificando, a Pedagogia Nova deu ênfase para o aluno, contrapondo-se à teoria tradicional, que colocou o professor como protagonista do trabalho educativo, enquanto que a tecnicista considerou o saber didático-curricular a centralidade do processo. No entanto, alerta Saviani que,

[...] a questão relevante não é estabelecer a primazia da atividade do aluno ou do professor, mas verificar como é que se dá a relação entre ambos, como se entrelaçam os diferentes elementos que entram nessa relação e qual o peso diferenciado que eles ocupam no processo. Nesse sentido, me parece importante considerar que, no ponto de partida do

processo pedagógico, a forma “sofia” tem um peso mais acentuado e, portanto, o professor tem que levar em conta os conhecimentos que o aluno já domina, ainda que de forma não elaborada, de forma não sistemática, mas de forma ainda sincrética, enquanto que no ponto de chegada terá um peso maior a forma “episteme”, quando os alunos ascenderão à expressão elaborada, sistemática, sintética dos conhecimentos nele produzidos. Isso é fundamental porque novos conhecimentos só se produzem a partir de uma base que já está constituída. O conhecimento elaborado não se produz senão sobre a base do conhecimento não elaborado, isto é, a partir da própria experiência. Por isso é que ele se chama elaborado, ou seja, passa por um processo de elaboração, de sistematização (p.139)

Portanto, é fundamental ao professor identificar as modalidades de conhecimentos, assim como as formas em que são produzidas para conseguir diferenciá-las e articulá-las em suas ações, no trabalho de produção do conhecimento no aluno.

Em suma, Saviani (2008b) defende a necessidade do domínio, por parte do professor, de uma gama de conhecimentos “que funcionam como uma espécie de condição prévia para que desempenhe a função docente tendo em vista o objetivo de se produzir conhecimento no aluno” (p. 136). Sem o domínio dos conhecimentos sistematizados o docente não acenderá a um pensamento crítico-analítico, da mesma forma que não desenvolverá esse pensamento no aluno.

Desenvolver práticas pedagógicas na perspectiva revolucionária e contra-hegemônica, como de fato explicita a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, segundo ORSO (2016), necessariamente, demanda

[...] a realização de um trabalho educativo voltado para a transformação estrutural da sociedade, que possibilite transitar para uma sociedade socialista e comunista, tal como se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, exige que esteja fundamentado em uma sólida teoria filosófico-pedagógica, numa profunda consciência das relações e da totalidade sócio-histórica, calcado numa consciência de classe consistente, bem como, numa instrumentalização técnica, isto é, numa metodologia e numa didática adequadas à apropriação dos conhecimentos vivos (p. 107).

Portanto, o trabalho educativo, nesta perspectiva, torna-se complexo, mas perfeitamente possível, demandando alguns pressupostos fundamentais,

tais como: domínio da teoria pedagógica que guia todas as ações do ensino, portanto a Teoria da Pedagogia Histórico-Crítica; domínio do conhecimento do método adequado e coerente com a teoria revolucionária, ou seja, do Método Materialista Histórico-Dialético; domínio do conhecimento da realidade concreta em que estamos inseridos, conseqüentemente, trata-se do conhecimento acerca das leis de funcionamento da sociedade capitalista; e domínio dos conhecimentos a serem ensinados, isto é, domínio dos conhecimentos das diversas disciplinas que ensina (ORSO, 2016).

Além de considerar fundamental o domínio dos conhecimentos supracitados, Orso (2016) ainda defende ser fundamental o trabalhador da educação assumir o compromisso com a perspectiva revolucionária — querer a transformação social — e o compromisso com a construção de um projeto de educação para um outro tipo de sociedade ( p. 109).

Analisando as proposições dos autores referenciados, indicamos realmente ser fundamental, para desenvolver um trabalho na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o “domínio dos conteúdos escolares no seu estrito sentido” (ORSO, 2016, p. 107) ou, nas palavras de Saviani (2008b), o domínio dos “saberes disciplinares”, os conhecimentos específicos das diversas áreas. Especificando e exemplificando, trata-se, pois, do saber específico de Arte, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa, dentre outros, nos segmentos iniciais da Educação Básica, ou ainda, do conhecimento específico de Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia, dentre outros, nos segmentos finais da Educação Básica.

Cabe para o momento uma indagação. Os conteúdos e conceitos destas disciplinas ou áreas de conhecimento não são os mesmos que estão elencados no programa de conteúdos de propostas pedagógicas fundamentadas em outras teorias pedagógicas consideradas não-críticas? Dessa forma, se afirmamos que a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui em uma teoria pedagógica radicalmente diferente das demais, elaborada justamente com o objetivo de superação dos limites delas, não deveria, então, trabalhar com conteúdos e conceitos novos e diferentes?

Os saberes das áreas mencionadas correspondem ao saber mais elaborado que a humanidade produziu até o momento para explicar a realidade. Portanto, trata-se de um saber fundamentado cientificamente, por

isso, sistematizado. Sua organização em disciplinas ou áreas de conhecimento decorre para fins de estudo, transmissão e apropriação.

O saber sistematizado, para ser apropriado gradativamente pelos alunos, no processo de ensino e de aprendizagem, precisa ser organizado, dosado, sequenciado, ou seja, o saber sistematizado necessita ser transformado em “saber escolar” para o trabalho pedagógico ocorrer na perspectiva de totalidade no ensino e na perspectiva de processualidade na aprendizagem.

Vale lembrar que estamos defendendo a socialização do saber metódico, sistematizado e um processo de ensino institucionalizado, sendo estas as exigências da nova geração que torna necessária a existência da escola. Assim, identificar os elementos culturais que devem ser assimilados pelos indivíduos, intencionando produzir a segunda natureza, constitui-se como tarefa essencial aos educadores, compreendendo que tal intento não será alcançado com o ensino de qualquer conteúdo. Logo, o conceito de “clássico”, compreendido como aquilo que se firmou como fundamental, como essencial, que resistiu ao tempo”, constitui-se o critério útil para a seleção dos conteúdos a serem ensinados (SAVIANI, 2005, p. 14). Assim, “clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado” (Idem, p. 18), convertido em saber escolar, de modo que seja assimilável pelos alunos.

Portanto, para trabalhar na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica não se elencará novos e diferentes conteúdos. Serão trabalhados os conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, produzidos historicamente em determinadas condições e em determinados contextos, convertidos em saber escolar. Os professores, tendo pleno domínio destes conhecimentos, conduzirão o seu ensino de forma “que os alunos não apenas assimilam o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (Idem, p. 9).

Buscando esclarecer o exposto, descreveremos o encaminhamento direcionado para o ensino do conceito de sistema de numeração decimal, na área de Matemática, para o segmento do quinto ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, constante no Plano de Ensino do Município de Itaipulândia (2018), que, segundo a Proposta Pedagógica Municipal, indica atender a essa perspectiva. Além dos encaminhamentos direcionados para o trabalho dos

conceitos e conteúdos, o plano também apresenta outros conteúdos relacionados aos objetivos pelos quais devem ser ensinados e estabelece os critérios de avaliação para os conteúdos elencados.

No referido plano, serão possibilitados aos alunos, pelo professor, diversos encaminhamentos práticos e outros com registros de agrupamentos e trocas em diferentes bases, destacando a observação do valor posicional dos algarismos, para, em seguida, na leitura e escrita de números, identificar suas ordens e classes; da mesma forma, serão possibilitadas diversas atividades de composição e decomposição de números naturais nas diversas ordens, verificadas as regularidades e regras presentes na sequência dos números naturais. Ainda serão apresentadas atividades identificando sucessor, antecessor, ordem crescente e decrescente dos números, objetivando a apropriação do conceito de seriação. Tais encaminhamentos possibilitarão aos alunos a compreensão das regras e princípios que organizam o sistema de numeração indo-arábico, sistema de numeração utilizado atualmente. Também será possível a compreensão da composição de números para a realização de quantificação, registros de quantidades e cálculos matemáticos diversos, quando necessários.

Na sequência, o professor, utilizando-se da estratégia de textos, imagens, cartazes, vídeos, dentre outros, realizará um breve histórico do sistema de numeração romano e egípcio para a comparação com a numeração indo-arábica. Este encaminhamento, com devidas interposições do professor, objetiva levar o aluno a compreender que a Matemática é uma ciência e que esse conhecimento matemático (números) foi produzido e desenvolvido pelos seres humanos, ao longo da história da humanidade, com a contribuição de diversos povos, para satisfazer a suas necessidades (na época, a maior necessidade era o controle de suas posses). O aluno, ainda, compreenderá, pelo movimento histórico, que existiram outros sistemas de numeração com diferentes regras e princípios e que o de Numeração Decimal, ou Sistema de Numeração Indo-arábico, é o sistema hoje vigente na maioria dos países. Também é descrito como objetivo, levar o aluno perceber que, assim como no contexto de produção, esse conhecimento foi e continua não sendo socializado para todas as pessoas. O plano ainda direciona o professor a apresentar as funções dos números nos diversos contextos práticos.

Com o exemplo descrito não se pretende analisar e afirmar se os professores que direcionam os encaminhamentos desta forma trabalham na perspectiva crítica. Objetiva observar que o referido conceito teve direcionamentos explícitos e implícitos para ser trabalhado numa perspectiva histórica e de totalidade, fundamental para a compreensão de que o conhecimento não é algo pronto e acabado, produzido por uma única pessoa dotada de uma mente brilhante, nem se trata de descobertas abruptas, ao contrário, trata-se de uma produção coletiva e histórica, para satisfação das necessidades humanas em determinado tempo e espaço histórico. O conhecimento é um produto histórico da humanidade, com origem, desenvolvimento e suscetível a transformações. Porém, a apropriação do conhecimento tem se dado de forma privada e muitas vezes, de forma superficial e fragmentada, dificultando ou impossibilitando a interpretação da realidade, e conseqüentemente, a interferência qualitativa e quantitativa na prática social.

Entendemos fazer-se necessário destacar ainda dois aspectos em relação ao conhecimento. Um deles está relacionado à não neutralidade do conhecimento, referindo-se ao conhecimento objetivo, ou seja, àquele que é capaz de traduzir, da forma mais fidedigna possível, no plano do pensamento, isto é, na consciência, a realidade concreta. Não havendo neutralidade do conhecimento, também não deverá haver a neutralidade na apropriação do conhecimento. Este deve ser de domínio dos professores, possibilitando-lhes avançar em suas posições éticas e políticas em termos de transformação da sociedade, das muitas formas de opressão, de alienação e de desrespeito com a dignidade da vida humana. Nesse sentido, o domínio dos conhecimentos, além de possibilitar a produção do conhecimento no aluno, instrumentaliza os docentes no embate ético e político nos espaços educativos.

Outro aspecto está relacionado à organização do conhecimento para seu ensino. É a partir do saber sistematizado que se deve estruturar o currículo compreendido como “a organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria” (Saviani, 2005, p. 9).

Até o momento, explicitamos que é fundamental o professor ter domínio dos conhecimentos a serem ensinados. Este aspecto demonstra um avanço no processo para efetivar uma prática pedagógica pautada na perspectiva histórico-crítica, no entanto, não é suficiente. Além do domínio dos conhecimentos específicos ligados a cada disciplina que o professor ministra, precisa organizá-los, adequá-los, dosá-los e sequenciá-los para que sejam assimiláveis ao aluno, no processo de ensino.

Portanto, o professor precisa dominar o chamado “saber-didático curricular” e o “saber pedagógico”, denominado por Saviani (2017), referindo-se, respectivamente, ao saber que “envolve a organização dos conhecimentos específicos em função do processo de ensino” e ao saber relativo “aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (p.131 e 134).

Conforme já afirmamos, a Pedagogia Histórico-Crítica diferencia-se das demais teorias pedagógicas por seu caráter revolucionário. Nesse sentido, assevera Orso (2016) que “não se realiza um trabalho revolucionário se não a entende, não a conhece, não domina seus pressupostos, ou seja, não domina a teoria” (p. 108). Necessariamente, esta teoria precisa ser entendida e compreendida em seu contexto de produção, qual seja, de resistência à ditadura e luta para democratização do conhecimento. Da mesma forma, faz-se necessária a compreensão de que é uma teoria pedagógica dialética, formulada objetivando superar as pedagogias de caráter lógico formal, insuficientes para dar conta das problemáticas da prática social.

A falta de compreensão da teoria e seus pressupostos pode acarretar fragmentação no trabalho pedagógico. Utilizando novamente o descritivo do trabalho com conceito de sistema numeração decimal, pode se afirmar que a falta de domínio dos aspectos históricos e de totalidade, imbricados na teoria, pode levar o professor a desconsiderar o trabalho indicado no plano referente à história dos números, tendo em vista que há inúmeros conteúdos a serem trabalhados e pouco tempo de estudos com os alunos. Assim, impossibilitado de trabalhar todos os conteúdos previstos no programa do segmento, seleciona aqueles que considera mais relevantes, considerando a área de matemática. Conseqüentemente, o aluno pode compreender que os

números são produções de um único indivíduo dotado de intuições geniais, uma vez que é comum os manuais didáticos, principalmente de História, trazerem a história de indivíduos como grandes inventores e heróis sem considerar o processo de produção e sistematização de tais conhecimentos.

A falta de conhecimento da teoria pode levar o docente a supervalorizar o conhecimento de senso comum, considerando o conhecimento do aluno como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, ou ainda, desconsiderar este conhecimento, se colocando no centro do processo, determinando, ele próprio, o ponto de partida e o de chegada no processo de ensino deste conceito.

O conhecimento da teoria da Pedagogia Histórico-Crítica esclarecerá ao professor que o caminho a ser percorrido na prática pedagógica é histórico-dialético, ou seja, o trabalho pedagógico tem a prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Através da mediação para assimilação do conhecimento, o professor deve elevar os alunos de um nível sincrético dos fenômenos ao nível sintético. Dizendo de outra forma, pela mediação, objetivada nos momentos intermediários do método, a saber: problemática, instrumentalização e catarse, a compreensão e a vivência da prática social passam por alterações significativas. O trabalho pedagógico encaminhado desta forma explicita “o movimento do conhecimento como a passagem do empírico concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise” (SAVIANI, 2005, p. 142).

Portanto, esta é a orientação metodológica indicada na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica para cumprir a função da escola pública, que é a socialização dos conhecimentos mais elaborados, promovendo, também, dessa forma, a emancipação humana, uma vez que esses conhecimentos possibilitam a compreensão da realidade.

A pedagogia histórico-crítica é a expressão do materialismo histórico dialético na educação e, dessa forma, o conhecimento desse método é fundamental para a compreensão da orientação metodológica proposta na teoria da pedagogia histórico crítica, pois, com a proposição de uma articulação entre as categorias nucleares, a totalidade, a contradição e a mediação, constitui-se no método adequado que possibilita a compreensão da realidade.

Compreender a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica significa “compreender a educação como um elemento inserido no movimento dialético de transformação da realidade, abrangendo, desde as formas de produção das relações sociais, até a inserção da educação neste movimento” (BATISTA, 2015, p. 76).

Assim, não se realiza um trabalho revolucionário sem objetivar uma outra forma de organização social em que, através do trabalho, o ser humano possa desenvolver-se a patamares superiores, emancipando-se humanamente. Da mesma forma, não há possibilidade de desenvolver um trabalho revolucionário sem almejar “um projeto de educação para um outro tipo de sociedade” (ORSO, 2016, p. 108). Para tanto, é fundamental ter clareza de que tipo de homem queremos, qual sociedade queremos e que educação pressupõe tais objetivos. É preciso ter um projeto claro do que se pretende.

Nesse intuito, a Pedagogia Histórico-Crítica se propõe, através da socialização da cultura erudita, promover o desenvolvimento e a emancipação humana, instrumentalizando os sujeitos para a compreensão das contradições da sociedade em que estão inseridos para que possam, também, se inserir como agentes transformadores.

Todos os conhecimentos supracitados, que devem ser de domínio do professor para desenvolver um trabalho pedagógico coerente com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, por vezes, negados ou insuficientes em sua formação inicial, devem ser possibilitados através de uma sólida formação contínua, em serviço, articulados com as ações pedagógicas, na (re)elaboração das propostas pedagógicas ou currículo, elaboração e (re)elaboração dos planos de ensino, dos planos de aula, dentre outros.

O trabalho pedagógico coerente com a teoria da Pedagogia Histórico-Crítica será, necessariamente, determinado e conduzido por sua teoria, ou seja, será a teoria que dará consistência e coerência à prática pedagógica, tendo como fio condutor a dialética da transformação. Como se trata de uma teoria contra-hegemônica, as condições para efetivação não serão dadas, serão conquistadas no processo, pois, como afirmaram Marx e Engels (2009), “na atividade revolucionária, o transformar a si mesmo, coincide com o transformar as circunstâncias” (p. 209).

## CONCLUSÃO

A pedagogia histórico-crítica se constitui em uma teoria pedagógica fundamentada no método materialista histórico dialético, ou seja, é a expressão do método materialista histórico dialético. Dessa forma, expressa uma concepção pedagógica emancipadora, comprometida com a transformação social e, portanto, constitui-se, também, em uma teoria revolucionária. Compreendendo a educação como mediadora da prática social global, pressupõe uma ação pedagógica pautada na articulação entre a teoria e prática.

Consistindo em uma teoria dialética, concebe a educação inserida na sociedade, sendo dessa forma, determinada por ela, por vezes, podendo ser elemento determinante. Assim, entende-se que ela pode contribuir para a transformação social de forma mediata, na medida em que possibilitar o acesso de todas as pessoas aos bens culturais mais elaborados pelo conjunto dos homens e, dessa forma, através da mediação pedagógica, instrumentalizar os sujeitos de um conhecimento para a compreensão da realidade concreta, concomitante com o desenvolvimento das capacidades humanas a níveis superiores. De posse desses conhecimentos os agentes sociais terão possibilidade de agir crítica e reflexivamente no contexto em que vivem, lutando pela transformação radical das bases estruturais da sociedade capitalista.

Com a proposição, em sua teoria pedagógica, de articulação da educação aos interesses da classe trabalhadora evidencia-se o caráter político da pedagogia histórico-crítica, pois se articula de forma crítica à sociedade revelando ser uma estrutura marcada pelo antagonismo de classes e defende a socialização do saber sistematizado para todas as pessoas, instrumentalizando-as para a compreensão das contradições sociais.

Desta forma, constitui-se em uma teoria contra-hegemônica e, portanto, enquanto a sociedade se mantiver organizada no modo de produção capitalista, nem o Estado e tão pouco as instituições burguesas proporcionarão as condições para a sua efetivação. No entanto, estamos falando de uma teoria educacional revolucionária que foi pensada e produzida para esta sociedade,

constituindo-se, desta forma, em instrumento de luta objetivando a transformação social.

Portanto, as condições para desenvolver esta forma de trabalho precisam ser conquistados através de muitas lutas, com embates teóricos, iniciando-se com a organização dos trabalhadores da educação, que ocorrerá com a consciência da condição de classe para si, comprometido com um projeto educacional para além do capital, sendo que, conforme afirmou Marx, é na unidade que os fracos se fortalecem e que uma filosofia não é superada enquanto a realidade que a produziu também não seja superada, enquanto a sociedade permanecer organizada, fundada nas relações de exploração, os ideais de uma nova sociedade permanecerão.

Esta unidade se dará com a consciência de classe para si, promovendo a unidade da classe trabalhadora para o enfrentamento da classe dominante. Trabalhadores da educação conscientes de sua condição terão possibilidade e compromisso com a construção de um projeto de educação claro e sólido para uma nova sociedade.

Para efetivar uma prática coerente com a perspectiva da pedagogia histórico crítica, tendo um projeto claro do que se pretende, ainda será fundamental o domínio dos conteúdos a serem ensinados aos alunos, domínio da teoria, do método materialista histórico dialético que fundamenta essa teoria crítica e conhecimento da realidade.

Portanto, efetivar uma prática pedagógica coerente com a pedagogia histórico-crítica evidencia, primeiramente, a realização de um longo processo muito bem articulado. Tratando-se da efetivação de uma pedagogia dialética, conseqüentemente, esse processo longo e articulado necessita ser a expressão do método histórico dialético.

Assim, o percurso para desenvolver um trabalho pedagógico coerente com a pedagogia histórico-crítica não se dará linearmente e formalmente, isto é, com a execução de momentos ou passos, um após o outro, cronologicamente e em sequência mecânica, embora em alguns momentos isso seja necessário. Para configura-se expressão do método os elementos imprescindíveis para desenvolver um trabalho na perspectiva crítica precisam relacionar-se e condicionar-se reciprocamente.

Como já explicitado, é condição prévia o domínio dos conhecimentos pelo professor para que possa mediar a apropriação do conhecimento pelo aluno. O saber produzido socialmente constitui-se em um meio de produção, que na sociedade capitalista, está sendo propriedade da classe dominante e o compromisso da educação revolucionária é a socialização desse saber. Então precisamos ofertar ao professor uma sólida formação em serviço para instrumentalizá-lo de conhecimento que lhe foi negado ao longo de sua formação acadêmica, para que possa cumprir a função de democratização desse saber. Ao mesmo tempo em que se estará instrumentalizando-o estará, da mesma maneira, elevando-o a um novo e mais elevado nível de conhecimento que lhe possibilitará a consciência de classe, assim como, condições para compreender melhor a realidade em que se insere.

O conhecimento das leis de funcionamento da sociedade lhe possibilitará condições de pensar e perceber sua condição de classe, qual seja, um trabalhador que tem somente sua força de trabalho para ser vendida em troca de um salário. A consciência de classe para si está condicionada ao acesso ao saber elaborado, pois à medida que domina os instrumentos de elaboração do saber, o nível de consciência aproxima-se de uma forma elaborada. Portanto, a consciência de classe para si exige uma formação política dos trabalhadores da educação, sem a qual, as reflexões em relação a análise de práticas pedagógicas coerentes resultam limitadas.

Da mesma forma, não será possível conhecer a realidade se o método proposto para tal fim, na teoria pedagógica, não for conhecido e de domínio do professor. Considerando que a sociedade se constitui em uma totalidade de múltiplas determinações, o seu funcionamento só será desvelado com método que permita, através da abstração, extrair do contexto elementos para que, de forma isolada, possa-se analisa-lo, examiná-lo e extrair suas determinações mais concretas, para torná-lo um concreto pensado. Dessa forma será possível compreender em pensamento a realidade concreta para elaboração de projeto educacional para outro tipo de sociedade.

Além de projeto claramente comprometido com a transformação social, decorrente da consciência de classe dos trabalhadores em educação, faz-se necessário, uma reflexão e análise crítica sobre as práticas pedagógica que vem desenvolvendo na atividade de ensino, verificando se realmente seu

ensino está articulando a educação, colocando-a a serviço da classe trabalhadora.

Em suma, estamos debatendo a possibilidade de efetivar a pedagogia histórica crítica em redes municipais, estaduais e federal de ensino, para qualquer etapa, nível ou modalidade de ensino, nos diversos espaços educativos e com diferentes segmentos sociais, ou seja, em espaços educativos com condições limitadas. Neste processo estão envolvidos trabalhadores em educação desenvolvendo a atividade de ensino com uma formação inicial precária, ou ainda em formação inicial, com condições de trabalho igualmente precárias. Esta é a realidade educacional no Brasil. A partir dessa realidade se dá a proposição de efetivação da pedagogia histórico-crítica.

Portanto, não há possibilidades, considerando essa realidade, de primeiramente formar professores - para o domínio dos conhecimentos específicos, das teorias pedagógicas, da teoria da pedagogia histórico-crítica, do método do materialismo histórico dialético, dentre outros, - para que, com uma formação sólida dos docentes, se dê início ao processo de implantação e implementação da pedagogia histórico-crítico. Será durante este processo que a formação do docente irá ocorrer, e outras necessidades serão postas, como por exemplo, a (re) elaboração da proposta pedagógica ou do currículo, que tem por função selecionar, organizar e sequenciar os elementos culturais a serem socializados ou transmitidos aos alunos, fundamentados em uma concepção de homem, sociedade e educação.

Da mesma, forma não basta a (re)elaboração de um currículo na perspectiva histórico-crítica com a rede de ensino ou instituição de ensino para que se possa afirmar que houve a implantação ou efetivação dessa pedagogia. A elaboração de um currículo fará com que os docentes adquiram um aprofundamento nos fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica, assim como provocará uma reflexão acerca das práticas pedagógicas e os conteúdos a serem ensinados, objetivando a formação de agentes de transformadores. Contudo, a (re)elaboração do currículo e formação docente não basta e, o momento enseja um próximo passo.

O processo irá direcionar as ações a serem tomadas para a efetivação da proposta pedagógica. Porém, com essa afirmação, não significa que o

processo irá ocorrer “naturalmente”, ou seja, as coisas vão acontecendo, vamos ir fazendo de qualquer forma e qualquer jeito, conforme as condições que se tem. Os fundamentos teóricos da referida pedagogia precisam orientar o processo e faz-se necessário lutar pelas condições materiais e imateriais.

Não basta falar em teoria dialética e materialismo histórico dialético, é preciso traduzir o método na prática pedagógica. O trabalho pedagógico deve expressar o movimento dialético. A formação dos professores para apreensão da realidade concreta, para domínio dos conhecimentos que serão ensinados, para o conhecimento do método e da teoria da pedagogia histórico-crítica, ocorrerão paralelo às demais ações práticas, estabelecendo um movimento articulado.

Segundo Viana (2017) Itaipulândia foi das experiências de implantação e implementação mais desenvolvidas até o momento. Esta rede de ensino possuiu uma proposta pedagógica, elaborada pelo coletivo de professores, com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia histórico-crítica e oferta formação contínua aos professores, desde 2011, com temas e temáticas objetivando o aprofundamento da teoria da pedagogia histórico-crítica e o estudo dos conteúdos a serem ensinados, buscando instrumentalizar o professor na transposição do saber sistematizado em saber escolar. Nos planos de ensino para todos os segmentos percebe-se que a seleção dos conteúdos foi realizada com o objetivo de selecionar os conteúdos clássicos, assim como se percebe a presença do aspecto histórico no encaminhamento dado para os conteúdos. Porém, a presença desses aspectos não garante efetivamente que o corpo docente realmente incorporou os princípios do método histórico e dialético e que efetiva uma prática educativa dialética em sala de aula.

Na análise do processo de implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica é possível verificar a preocupação da equipe gestora, compelidos pelas reivindicações do coletivo de professores, de articulação entre as ações efetivadas e a formação dos educadores, no entanto, não fica evidente que este processo foi, ou está sendo, a expressão do próprio método.

A orientação para uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva histórico-crítica não se limita à elaboração de um conjunto de regras formais,

que deverão ser seguidos linear e cronologicamente por aqueles trabalhadores que objetivam desenvolver o trabalho educativo pautado na referida teoria.

A orientação para o domínio dos conteúdos, da teoria, do método e do conhecimento da realidade não se resume a regras que o docente escolhe conforme a sua vontade ou que melhor adequem às suas condições práticas de ensino. Ao contrário, resulta em ações a serem realizadas de forma simultânea e articuladas para incorporação, na prática, isto é, no trabalho pedagógico, dos pressupostos do método dialético objetivando desenvolver o trabalho educativo numa perspectiva revolucionária. O método implica uma determinada posição do docente frente à educação, impelindo a desenvolver um trabalho educativo comprometido com a construção de uma nova sociedade.

## REFERÊNCIAS

BALZAN, C. S. **Os desafios da implementação da Pedagogia Histórico-Crítica nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itaipulândia-Paraná.** Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2014. (Dissertação de Mestrado)

BATISTA, Eraldo Leme; LIMA, Marcos R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** 2ª ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GAMA, Carolina Nozella. Dermeval Saviani: produção acadêmica e história de uma vida dedicada à educação. In. PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e Perspectivas.** 1ª ed. Uberlândia - MG, Editora Navegando, 2018.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicolás; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** 1ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2019.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicolás; MARTINS, Lígia Márcia. Rumo a outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. In: HISTEDBR.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani.** 2015 (tese)

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea)

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica: alternativas de mudanças.** Porto Alegre: Mundo Jovem, 2005.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas – SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Tradução de Edgar Malagodi. 1ª ed. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005. (Coleção Os Pensadores)

MARX, K. **Contribuição à crítica da filosofia do direito de Hegel: introdução.** Tradução de Lúcia Ehlers. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. Organização e introdução Osvaldo Coggiola. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. 1ª ed. São Paulo: Boi Tempo, 2010.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSO, Paulino José. Pedagogia histórico-crítica no campo. In: BASSO, Jaqueline Daniela, SANTOS, José Leite dos, BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (orgs). **Pedagogia Histórico Crítica e a educação no campo: história, desafios perspectivas atuais**. São Carlos- SP: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, 305p.

ORSO, P. J.. As possibilidades e limites da educação. In: Paulino José Orso; Fidel Lerner e Paulo Barsotti. (Org.). **A Comuna de Paris de 1871: História e Atualidade**. São Paulo: Editora Ícone, 2002.

ORSO, P. J.. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: Paulino José Orso; Sebastião Rodrigues Gonçalves; Valci Maria Mattos. (Org.). **Educação e Lutas de Classes**. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, v. 1, p. 49-65.

ORSO, P. J.. Por uma educação para além do capital. In: Paulino José Orso; Sebastião Rodrigues Gonçalves; Valci Maria Mattos. (Org.). **Educação, Estado e Contradições Sociais**. 1ªed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M.. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas - SP: Graf. FE:HISTEDBR - 2013 UNICAMP, 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 (Coleção educação contemporânea)

Saviani, D. (2008). A função docente e a produção do conhecimento. *EDUCAÇÃO E FILOSOFIA*, 11(21/22), 127-140. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889>

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, D. Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.) **Pedagogia Histórico-Crítica: 30 anos**. 1ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(b).

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**. Palestra UENP Cornélio Procópio, em 8 de março de 2012b. Disponível em <http://www.ccp.uenp.edu.br/noticias/2012/1204/n101-040.pdf>.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, p. 720, 2017

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. – 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: De Aristóteles a Paulo Freire**. Brasiliense, 1983, São Paulo, SP –Brasil.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ITAIPULÂNDIA. **Proposta Pedagógica Curricular para a Escola Pública Municipal de Itaipulândia**. SEMED, Itaipulândia, 2016.

VIANA, Eliane. **A pedagogia histórico-crítica na rede municipal de educação de Itaipulândia/PR (2004-2016)**. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016. (Dissertação de Mestrado em Educação)